

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

EDITO DAL PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI UDINE

SOMMARIO

Le relazioni dei maestri e i loro problemi	pag. 1
Note di psicologia	» 10
Proposte - Rilievi - Discussioni	» 17
I nostri convegni	» 22
Gli autori del mese	» 27
Esperienze dei maestri attraverso le relazioni	» 31
Libri e riviste per la scuola	» 37

Diario delle riunioni

M E S E DI MARZO

- 3, ore 8,30 a *Navarons* per i maestri di Meduno - capoluogo, Navarons, Frisanco, Colvere, Poffabro, Casasola.
- 5, ore 8,30 a *Campeglio* per i maestri di Canal Grivò, Campeglio - capoluogo, Canebola, Raschiacco, Ronchis.
- 10, ore 8,30 ad *Aiello* per i maestri di Aiello - capoluogo, Joannis, Campolongo, Tapogliano, Visco, Crauglio, Nogaredo, S. Vito al Torre.
- 12, ore 8,30 a *Prepetto* per i maestri di Bodigoi, Castelmonte, Cialla, Ciubiz, Craoretto, Molino Vecchio, Oborza, Podresca, Prepetto - capoluogo.
- 17, ore 8,30 a *Paluzza* per i maestri di Casteons, Cleulis, Paluzza - capoluogo, Timau, Rivo, Ligosullo, Treppo Carnico, Tausia.

M E S E DI APRILE

- 2, ore 14 a *Trasaghis* per i maestri di Alesso, Avasinis, Braulins, Peonis, Trasaghis capoluogo.
- 7, ore 14 a *Resia* per i maestri di Gniva, Oseacco, Prato, S. Giorgio, Stolvizza.
- 15, ore 15 a *Ravascletto* per i maestri di Calgaretto, Comeglians, Mielis, Tualis, Ravascletto capoluogo, Zovello.
- 23, ore 8,30 ad *Ampezzo* per i maestri di Ampezzo, Celambris, Oltris, Voltris, Enemonzo, Colza e Fresis.
- 28, ore 8,30 a *Pravisdmini* per i maestri di Barco, Frattina e Pravisdmini.

Alla compilazione di questo bollettino hanno collaborato e collaboreranno anche
Dirigenti e Insegnanti della provincia di Gorizia

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

Anno I - N. 3

Marzo 1948

LE RELAZIONI DEI MAESTRI E I LORO PROBLEMI

CIRCOLO DI TRAVESIO E DI MANIAGO - 3 Marzo: Convegno a Navarons per i maestri di Meduno, Navarons, Frisanco, Colvere, Poffabro, Casasola.

Tralasciamo di parlare specificatamente delle relazioni delle maestre di Poffabro, che pubblichiamo in altra parte del bollettino, e tralasciamo anche di parlare delle loro esperienze, giacchè ne parleremo in « I nostri convegni ». Ma non possiamo non sottolineare una certa differenza esistente tra le relazioni dei maestri di Meduno, da una parte, e dei maestri di Frisanco, Casasola, Poffabro e Colvere dall'altra. E' evidente che su questi ultimi ha influito la vicinanza della scuola di Poffabro e della sua speciale didattica. Eppure i paesi dei quali si tratta non sono particolarmente felici. Tutti sono stati travagliati più che economicamente e materialmente, spiritualmente e moralmente dalla guerra. Certo i bimbi di quei paesi ai piedi delle Prealpi Carniche non possono avere appreso le belle maniere e la comprensione caritatevole verso il prossimo dagli uomini che hanno visto vivere, dal '43 al '45, nelle loro case e nei loro paesi. E' evidente in tutte le relazioni la preoccupazione della educazione al cal-

mo e comprensivo convivere civile.

Nelle relazioni, sono toccati diversi problemi, ma pare a noi necessario soffermarsi soprattutto su quattro punti: a) il metodo; b) il materiale didattico; c) i rapporti con le famiglie; d) il programma.

a) **Il metodo** - In tre relazioni diverse si parla del metodo globale, adottato, in una prima isolata ed in due pluriclassi (I, II, III). Lo strano che si constata è che la maestra della prima isolata fa notare quasi maggior numero di difficoltà, che non le maestre delle pluriclassi. Difatti, la prima dice che solo « gli alunni più intelligenti impararono le lettere dell'alfabeto in poco più di un mese ». La seconda invece scrive delle parole serene e piene di fiducioso entusiasmo, che non possiamo non trascrivere: « Feci mio il metodo naturale con un poco di coraggio, secondo le esigenze dell'ambiente, sui banchi della mia scuola, con alternative di successi e di fallimenti, ma ben decisa per convinzione interiore di seguire la nuova strada... Bandita l'immobilità fra i banchi, il silenzio assoluto, la ripetizione meccanica, l'uniformità del lavoro scolastico. Libertà, quindi, di muoversi nell'aula, di chiedere qualsiasi spiegazione ai compagni ed alla

maestra, di potersi dedicare per un dato tempo a lavoro libero, fare controlli, confronti di lavori eseguiti, osservazione libera di libri, stampe, disegni, raccolte di oggetti, di animali, di cose del piccolo museo didattico... Consucia di trovarmi davanti a tante anime quanti sono i miei alunni, ho cercato di usare poco l'insegnamento collettivo, uniforme, contemporaneo, e, pur conservando il filo conduttore, di esplicitare di più l'insegnamento individuale, per adeguarmi e non mai impormi... Metodo naturale, quindi risultati naturali, umani, veri, duraturi, e non copie-conformi, artificiosi, falsi, passeggeri... Ed ecco i maturi e gli immaturi, ma nessun inetto, nessun passivo, nessun disprezzato o abbandonato». A dire il vero non ci si può non commuovere pensosi di fronte ad anime che portano nella scuola simile attenta, amorosa pazienza. Ma, vicino a questa relazione, ce n'è un'altra, di un'altra maestra, che, appunto spaventata del metodo globale o naturale, per la necessità di tenere dietro contemporaneamente a tante anime vive, sfiduciata, afferma che «il metodo adottato in prima è stato il misto, per non avere delle sgradite sorprese non essendo tutti i bambini dello stesso livello fisico ed intellettuale e per l'assoluta impreparazione prescolastica». Siamo di fronte a due anime diverse che in modo del tutto diverso hanno impostato il problema dell'insegnare.

b) **Il materiale didattico** - E' il problema di tutte le scuole e l'angoscia, un poco, di tutti i maestri. Ma nelle relazioni di questo convegno ci sono delle constatazioni e delle affermazioni che molte volte sono in contrasto fra di loro. C'è una maestra, che, per iniziare lo studio della geografia, dice: «Ho invitato gli alunni a portare a scuola illustrazioni e cartoline. Sotto ogni figurina ho scritto il nome corrispondente e ho fatto sempre

ricostruire i nomi con le letterine mobili». Ma a questo punto non possiamo non chiedere alla maestra, pensando alla esperienza degli albums agazziani: e perchè non ha fatto costruire a ciascun alunno un suo proprio album, che lo legasse, così, oltre che alla scuola che faceva vive e comprensibili le immagini, anche alla sua famiglia ed agli affetti che stanno attorno alla sua famiglia? Un'altra maestra afferma che il materiale didattico glielo «hanno provveduto le stesse alunne». Ma, accanto a queste esperienze c'è anche la constatazione amara di chi dice che le difficoltà dell'insegnamento sono da ricercarsi soprattutto «nella mancanza di sussidi didattici». E bisogna proprio che rimandiamo questa insegnante a leggersi la relazione del maestro di Colvere pubblicata nel numero di febbraio e, soprattutto, a meditare le due relazioni delle maestre di Poffabro pubblicate in questo numero. Perchè in una classe si possono collezionare diversi tipi di carte geografiche, di statuine, di nidi i più svariati, di teschi e di ossi di diversi animali, sino all'intero scheletro della biscia e in un'altra non ci può essere nessun sussidio didattico? Si legga quanto scrive la Agazzi in «Come intendo il museo didattico»! E poi seguono altre relazioni che elencano vari oggetti che di giorno in giorno aumentano la raccolta didattica della scuola.

c) **Rapporti con le famiglie** - Anche su questo argomento ci sono esperienze del tutto diverse. C'è chi può scrivere «Mi son tenuta in stretta relazione con le famiglie, specie con le mamme che, o per iscritto o a voce, ho tenute sempre informate sulla condotta e sul profitto delle loro figliole. Ed è con soddisfazione che posso dire di essere stata da loro coadiuvata nella educazione delle bimbe». Eppure c'è un maestro che invece scrive

dello « scarso interessamento delle famiglie ». E sono maestro e maestra dello stesso paese. Ed è alquanto difficile ricercarne, quindi, le cause. Ma c'è anche una maestra, quella di Navarons, che forse mette il dito sulla piaga: « Dopo questa guerra le famiglie sono indifferenti e non si occupano affatto dei loro figlioli, i quali, abbandonati quasi a se stessi, studiano e lavorano a scuola, mentre a casa non sentono la responsabilità del proprio dovere, non contribuendo, i genitori, con la loro collaborazione ». Problemi forse, più che di ambiente, di anime.

d) **Il programma** - Non possiamo a meno di dire alla maestra che parla di « ampiezza del programma », che il problema è quello di « intendere » il programma. Se ci fosse permesso, oseremo scrivere: « Non molte cose, ma molto profondamente ». Il problema è di abituare il fanciullo ad osservare e ad sperimentare.

CIRCOLO DI FAEDIS - 5 Marzo: Convegno a Campeggio per i Maestri di Campeggio, Canal di Grivò, Canebola, Faedis, Raschiaco, Ronchis.

a) **L'ambiente** - Le relazioni che verranno esaminate a Campeggio si diffondono quasi tutte sull'eccezionalità dell'ambiente e ne vedremo e ne constateremo la verità nel conversare con gli stessi maestri: l'ambiente, soprattutto l'ambiente formativo e morale della famiglia è data dal luogo e dal tempo e soprattutto dagli avvenimenti di eccezione che si sono accavallati in cotesti sventurati paesi. Una maestra scrive: « Se il profitto in generale non è stato quello che mi ero proposto, la causa non la si deve neppure agli alunni; cause esterne hanno fatto sentire le conseguenze. La guerra è stata un buon coefficiente per corrompere l'animo dei piccoli; l'insufficiente nutrimento contribuisce a renderli

più fiacchi ». Ed un'altra maestra — quasi a far eco alla prima — aggiunge e soggiunge parole che non possono non farci profondamente riflettere: « I risultati sono stati abbastanza soddisfacenti, ma potevano essere migliori, se la guerra non ci avesse condotto nella scuola diversi ragazzi moralmente « sinistrati », cresciuti nello scetticismo e nella più disinvoltata « incredulità ». Ed un'altra maestra mette ancora più a fuoco il problema e tocca al vivo la piaga che non può essere medicata che con provvedimenti di eccezione e con anime di eccezione e scrive: « I poveri lasciano crescere i ragazzi in balia di se stessi, come animali. I benestanti invece, tronfi del loro denaro, inculcano nell'animo dei loro figlioli sentimenti di sprezzante superiorità, che deriva dalle loro borse ricolme. Fra gente siffatta, il maestro non gode nè stima nè rispetto; non ha alcuna autorità, nessuno lo saluta. Da questa gente danarosa e presuntuosa egli viene giudicato una nullità, un miserabile, che, sgolandosi tutto il mese, guadagna appena di che sfamarsi ». Purtroppo è questo ambiente che determina la ribellione nell'animo dei grandi e dei piccoli, di chi apprende e di chi dovrebbe insegnare.

La scuola, in questa maniera, rimane sempre qualche cosa di avulso dall'ambiente, dal comune; dalle famiglie viene considerata, se non come una istituzione estranea, per lo meno come un'istituzione che può avere qualche piccolissima utilità.

b) **L'autogoverno** - Certamente, dalle relazioni che abbiamo lette, non appare chiaro quanto si sia tentato di fare e quanto si sia potuto fare in questo arduo problema dell'autogoverno, dell'autodisciplina, della scuola, insomma, che passa ormai sotto il termine di scuola « attiva ». Una maestra, in fine della sua relazione, mette poche paro-

maestra, di potersi dedicare per un dato tempo a lavoro libero, fare controlli, confronti di lavori eseguiti, osservazione libera di libri, stampe, disegni, raccolte di oggetti, di animali, di cose del piccolo museo didattico... Consia di trovarmi davanti a tante anime quanti sono i miei alunni, ho cercato di usare poco l'insegnamento collettivo, uniforme, contemporaneo, e, pur conservando il filo conduttore, di esplicitare di più l'insegnamento individuale, per adeguarmi e non mai impormi... Metodo naturale, quindi risultati naturali, umani, veri, duraturi, e non copie-conformi, artificiosi, falsi, passeggeri... Ed ecco i maturi e gli immaturi, ma nessun inetto, nessun passivo, nessun disprezzato o abbandonato». A dire il vero non ci si può non commuovere pensosi di fronte ad anime che portano nella scuola simile attenta, amorosa pazienza. Ma, vicino a questa relazione, ce n'è un'altra, di un'altra maestra, che, appunto spaventata del metodo globale o naturale, per la necessità di tenere dietro contemporaneamente a tante anime vive, sfiduciata, afferma che «il metodo adottato in prima è stato il misto, per non avere delle sgradite sorprese non essendo tutti i bambini dello stesso livello fisico ed intellettuale e per l'assoluta impreparazione prescolastica». Siamo di fronte a due anime diverse che in modo del tutto diverso hanno impostato il problema dell'insegnare.

b) **Il materiale didattico** - E' il problema di tutte le scuole e l'angoscia, un poco, di tutti i maestri. Ma nelle relazioni di questo convegno ci sono delle constatazioni e delle affermazioni che molte volte sono in contrasto fra di loro. C'è una maestra, che, per iniziare lo studio della geografia, dice: «Ho invitato gli alunni a portare a scuola illustrazioni e cartoline. Sotto ogni figurina ho scritto il nome corrispondente e ho fatto sempre

ricostruire i nomi con le letterine mobili». Ma a questo punto non possiamo non chiedere alla maestra, pensando alla esperienza degli albums agazziani: e perchè non ha fatto costruire a ciascun alunno un suo proprio album, che lo legasse, così, oltre che alla scuola che faceva vive e comprensibili le immagini, anche alla sua famiglia ed agli affetti che stanno attorno alla sua famiglia? Un'altra maestra afferma che il materiale didattico glielo «hanno provveduto le stesse alunne». Ma, accanto a queste esperienze c'è anche la constatazione amara di chi dice che le difficoltà dell'insegnamento sono da ricercarsi soprattutto «nella mancanza di sussidi didattici». E bisogna proprio che rimandiamo questa insegnante a leggersi la relazione del maestro di Colvere pubblicata nel numero di febbraio e, soprattutto, a meditare le due relazioni delle maestre di Poffabro pubblicate in questo numero. Perchè in una classe si possono collezionare diversi tipi di carte geografiche, di statuine, di nidi i più svariati, di teschi e di ossi di diversi animali, sino all'intero scheletro della biscia e in un'altra non ci può essere nessun sussidio didattico? Si legga quanto scrive la Agazzi in «Come intendo il museo didattico»! E poi seguono altre relazioni che elencano vari oggetti che di giorno in giorno aumentano la raccolta didattica della scuola.

c) **Rapporti con le famiglie** - Anche su questo argomento ci sono esperienze del tutto diverse. C'è chi può scrivere «Mi son tenuta in stretta relazione con le famiglie, specie con le mamme che, o per iscritto o a voce, ho tenute sempre informate sulla condotta e sul profitto delle loro figlie. Ed è con soddisfazione che posso dire di essere stata da loro coadiuvata nella educazione delle bimbe». Eppure c'è un maestro che invece scrive

dello « scarso interessamento delle famiglie ». E sono maestro e maestra dello stesso paese. Ed è alquanto difficile ricercarne, quindi, le cause. Ma c'è anche una maestra, quella di Navarons, che forse mette il dito sulla piaga: « Dopo questa guerra le famiglie sono indifferenti e non si occupano affatto dei loro figlioli, i quali, abbandonati quasi a se stessi, studiano e lavorano a scuola, mentre a casa non sentono la responsabilità del proprio dovere, non contribuendo, i genitori, con la loro collaborazione ». Problemi forse, più che di ambiente, di anime.

d) **Il programma** - Non possiamo a meno di dire alla maestra che parla di « ampiezza del programma », che il problema è quello di « intendere » il programma. Se ci fosse permesso, oseremo scrivere: « Non molte cose, ma molto profondamente ». Il problema è di abituare il fanciullo ad osservare e ad sperimentare.

CIRCOLO DI FAEDIS - 5 Marzo: Convegno a Campeggio per i Maestri di Campeggio, Canal di Grivò, Canebola, Faedis, Raschiacco, Ronchis.

a) **L'ambiente** - Le relazioni che verranno esaminate a Campeggio si diffondono quasi tutte sull'eccezionalità dell'ambiente e ne vedremo e ne constateremo la verità nel conversare con gli stessi maestri: l'ambiente, soprattutto l'ambiente formativo e morale della famiglia è data dal luogo e dal tempo e soprattutto dagli avvenimenti di eccezione che si sono accavallati in cotesti sventurati paesi. Una maestra scrive: « Se il profitto in generale non è stato quello che mi ero proposto, la causa non la si deve neppure agli alunni; cause esterne hanno fatto sentire le conseguenze. La guerra è stata un buon coefficiente per corrompere l'animo dei piccoli; l'insufficiente nutrimento contribuisce a renderli

più fiacchi ». Ed un'altra maestra — quasi a far eco alla prima — aggiunge e soggiunge parole che non possono non farci profondamente riflettere: « I risultati sono stati abbastanza soddisfacenti, ma potevano essere migliori, se la guerra non ci avesse condotto nella scuola diversi ragazzi moralmente « sinistrati », cresciuti nello scetticismo e nella più disinvolta « incredulità ». Ed un'altra maestra mette ancora più a fuoco il problema e tocca al vivo la piaga che non può essere medicata che con provvedimenti di eccezione e con anime di eccezione e scrive: « I poveri lasciano crescere i ragazzi in balia di se stessi, come animali. I benestanti invece, trionfi del loro denaro, inculcano nell'animo dei loro figlioli sentimenti di sprezzante superiorità, che deriva dalle loro borse ricolme. Fra gente siffatta, il maestro non gode nè stima nè rispetto; non ha alcuna autorità, nessuno lo saluta. Da questa gente danarosa e presuntuosa egli viene giudicato una nullità, un miserabile, che, sgolandosi tutto il mese, guadagna appena di che sfamarsi ». Purtroppo è questo ambiente che determina la ribellione nell'animo dei grandi e dei piccoli, di chi apprende e di chi dovrebbe insegnare.

La scuola, in questa maniera, rimane sempre qualche cosa di avulso dall'ambiente, dal comune; dalle famiglie viene considerata, se non come una istituzione estranea, per lo meno come un'istituzione che può avere qualche piccolissima utilità.

b) **L'autogoverno** - Certamente, dalle relazioni che abbiamo lette, non appare chiaro quanto si sia tentato di fare e quanto si sia potuto fare in questo arduo problema dell'autogoverno, dell'autodisciplina, della scuola, insomma, che passa ormai sotto il termine di scuola « attiva ». Una maestra, in fine della sua relazione, mette poche paro-

paesi fortunati dove la scuola è molto progredita e creare delle classi speciali per questi ragazzi, con un ricco programma di lavoro manuale». Non credo sia facile dare ragione a questa proposta. Se la scuola deve essere il più possibile aderente alla vita, non si può ignorare che la vita, mai, e meno che mai nel campo dell'educazione, può procedere a compartimenti separati, con incasellamenti a seconda delle possibilità intellettuali e morali e fisiche dei vari tipi di umanità. La vita è unità di tipi diversi. Certo che il problema diviene irrisolvibile, qualora il maestro pensi alla possibilità di educare o istruire una « massa », ed alla necessità di un « livellamento medio » di tutte le menti dei suoi scolari. Ma se la scuola è espressione di personalità che si rivolge a personalità, il problema è superabile. Certo cotesta risoluzione non è né facile, né costa poco tempo.

c) **Omogeneità** - Il problema dell'« omogeneità » della classe ci trasporta, così, alle seguenti considerazioni di un maestro: « La mia quinta classe elementare mista è composta di elementi che provengono dal capoluogo e dalle frazioni, nelle quali la scuola elementare finisce con la quarta classe. E così la mia quinta presenta un dislivello notevole anche nell'età dei suoi componenti, essendovi rappresentate tutte le annate dal 1932 al 1936. Classe non numerosa, ma sbilanciata nei suoi elementi, non presentando un tutto organico, ma un miscuglio che è passato attraverso le trafile di un insegnamento che è stato impartito con metodi diversi ed in misura diversa, tanto che la differenza fra i vari alunni è veramente sentita ». Comprendiamo e non ci nascondiamo le difficoltà. Ma forse le difficoltà sarebbero state di molto minori se invece della lezione « espositiva », si fosse tentata la lezione « attiva ». Certo quando il maestro è lui che

fa scuola ha inevitabilmente bisogno di eguale capacità ricettiva in tutti gli scolari. Ma forse si ottiene di più quando a fare scuola sono gli alunni e non il maestro. In tal caso, scompaiono le differenze: o meglio, si fanno sentire, ma sono appunto le differenze che giovano alla scuola, per rendere ciascun alunno più pronto alle difficoltà del compagno.

d) **Autogoverno** - Si trovano alcuni tentativi di autogoverno. Vediamo così l'ottima constatazione di una maestra: « Per sviluppare l'autogoverno, ho dato incarichi di fiducia e per impedire l'indisciplina, questi incarichi furono affidati alle più turbolenti ». E' sempre la stessa constatazione: tutte le volte che noi cessiamo di trattare il bimbo come un bimbo e lo trattiamo invece come un uomo quale egli vuole essere, noi constatiamo risultati ottimi. E' forse assai più facile per un bambino comportarsi come un uomo modello, che non per un uomo il comportarsi come un bimbo. Ce lo insegna, del resto, il Vangelo. Un altro ottimo tentativo è il seguente, esposto da un'altra maestra del luogo: « Nessuno può imparare ad agire, se non agendo; nessuno può diventare « persona libera », se non nell'esercizio delle proprie libertà.

Autodisciplina, quindi. La nomina di un allievo « di giornata » responsabile per un giorno di tutte le operazioni scolastiche, se ha causato, in principio, un rivoluzionamento del sistema disciplinare, in breve tempo ha operato una profonda trasformazione nell'animo dei fanciulli. Ciascuno di essi ha visto la disciplina non più come una costruzione imposta da un capo autoritario, ma come una necessità della vita quotidiana, che, soddisfatta, dà vantaggio a tutti ». Parrebbe che l'esperimento dovrebbe essere possibile tentarlo su più vasta scala.

CIRCOLO DI CIVIDALE - 12 marzo: Convegno a Prepotto per i maestri di Prepotto, Bodigoi, Castelmonte, Cialla, Ciubiz, Craoretto, Molino Vecchio, Oborza, Podresca.

Nelle relazioni lette si notano soprattutto due problemi: quello dell'ambiente, che è veramente « sui generis », tanto più in questo momento che cotesti paesi si vengono a trovare sugli estremi confini orientali della patria, e il problema della lingua. A questi due problemi aggiungeremo alcune considerazioni sul metodo usato in qualche scuola.

a) **Ambiente** - Ambiente eminentemente rurale, dove la vita è dura, dove la guerra, nelle sue espressioni più risentitamente feroci si è fatta più sentire. Ambiente dove la scuola è sentita un poco troppo lontana dalla famiglia, che vede nella stessa solamente la maniera di sbarazzarsi dei figlioli in ore ed in tempi in cui sarebbero di imbarazzo in casa. Qui, più che altrove, la famiglia pretende qualche cosa di utile dalla scuola, che viene, per necessità, troppo presto abbandonata. Ecco quanto scrive una maestra: « Nelle mie due classi abbinare (IV e V) ho trovato alunni che da due o tre anni avevano abbandonato gli studi; molto avevano dimenticato, ed ho dovuto rivedere le materie dei primi anni. Mi sono avvicinata all'animo dei ragazzi, ho cercato di conoscerli, di destare in loro interesse e sviluppare il loro spirito d'osservazione occupandomi di ciò che a loro potrà servire nella vita. Ho adattato il programma all'ambiente rurale ed ho abbinato varie nozioni col lavoro e con le applicazioni pratiche ». L'esperienza non può non avere mostrato alla maestra che solo così, in cotesto ambiente, è possibile inserirsi nella vita delle famiglie e del paese e rendersi necessarie, anzi indispensabili e così farsi comprendere ed amare.

b) **La lingua** - Il problema della lingua, come nelle Valli del Natisone, nell'alta Carnia, nell'alto Tarvisiano, nella Val Resia, è veramente eccezionale. Al di fuori della scuola la popolazione, nell'uso familiare consueto usa o il friulano o lo sloveno dialettale locale. Per la quale ragione i bimbi arrivano a scuola, in prima classe, senza sapere l'italiano. Necessita, quindi, che la maestra, nei primi mesi faccia soprattutto esercizi di nomenclatura e di conversazione. Ecco quanto una maestra scrive in proposito: « Le difficoltà di espressione si sono veramente un poco vinte cercando in tutto e per tutto la sola verità vissuta. Quindi ripetizioni di nomi di persone e di nomi di oggetti che cadono giornalmente a contatto della vita dell'alunno; osservazioni sugli stessi e ripetizione di queste osservazioni, formulazione di pensieri di tre o quattro parole e quindi allargare la cerchia delle conoscenze con descrizioni orali da parte di ciascun alunno; letture relative dell'insegnante, ricerca di vignette, ecc. ».

c) **Il metodo** - Nelle prime classi si tenta il metodo globale e, pare, con buoni risultati, nonostante le difficoltà non lievi. Ecco, in proposito quanto viene detto da una insegnante, che ha, abbinare, la prima e la terza: « Ho adottato in prima classe il metodo globale, parzialmente alternandolo con quello fonico sillabico, perchè si tratta di scuola rurale in cui certi elementi non possono apprendere con rapidità e contemporaneamente parecchie lettere che formano una parola ». Ed un'altra dice: « Mi sono trovata innanzi a dei fanciulli che non sono mai stati a scuola, perchè hanno sempre vissuta la vita libera dei campi. Ho adottato il metodo globale ed i risultati ottenuti sono stati soddisfacenti perchè ho tolto così la monotonia dell'insegnamento delle singole lettere, l'una dopo l'altra ». Come si vede, i tentativi — forse sarebbe più

esatto dire le esperienze — hanno dato dei risultati non trascurabili.

CIRCOLO DI PALUZZA - 17 marzo: Convegno a Paluzza, per i maestri di Paluzza, Casteons, Cleulis, Rivo, Timau, Ligosullo, Treppo Carnico, Tausia.

Buone le relazioni, tutte, dove si legge l'amore e la vita dedicata alla scuola con amore e con amorosa comprensione. I problemi che vi sono trattati non sono pochi e non ci sarebbe possibile, anche per lo spazio, esaminarli ad uno ad uno. Ma bisogna che ci soffermiamo soprattutto su alcune considerazioni fatte sullo studio dell'anima infantile, sull'autogoverno, e sulla lingua.

a) **Studio dell'anima del fanciullo** - Abbiamo trovato un'esperienza ed una considerazione di una maestra, sulle quali non abbiamo potuto non soffermarci. Eccole: « I semplici temi furono lasciati di libera scelta e così si vide l'affettuosità, l'apatico, l'amante delle bestie, il piccolo pensatore, l'osservatore ». Di fronte a queste parole così pensosamente buone, noi vorremmo dire a chi le scrisse: e non potrebbe Lei dirci quali furono i temi prescelti da ciascun alunno e, soprattutto, le di Lei considerazioni sulla personalità dei suoi piccoli che così a Lei si rivelavano? Perché, effettivamente, molte volte, noi tutti facciamo delle magari ottime osservazioni, che, non riuscendo poi a concretarle e ad esprimerle chiaramente o a voce o per iscritto, restano utilissime esperienze per noi, ma del tutto inutili per i colleghi che pure devono quotidianamente affrontare i nostri stessi problemi. Parliamo tanto di psicologia e della difficoltà di comprendere l'anima degli alunni che ci sono affidati e che a noi si affidano e con noi si confidano, ma troppo poche volte ci prendiamo cura di annotare le nostre considerazioni e le nostre osservazioni su

un quaderno, per poi trovare le conseguenze che potrebbero essere decisive in certi momenti del nostro insegnare. Molte volte i maestri dimenticano di avere a portata di mano i materiali più adatti per la creazione di un'ottima psicologia del fanciullo.

b) **Autogoverno** - Ci sono, come un poco dovunque, tentativi di autogoverno, anche se non sempre ci si accorge di essere sulla via giusta, anche se talvolta non si osa di andare avanti sulla strada che gli stessi scolari ci aprono e ci offrono. Ecco, per esempio, una maestra che scrive: « Ho notato spesso che è la scolaresca stessa che offre lo spunto per trattare particolarmente di educazione morale e civile, di nozioni scientifiche e di geografia, e sono proprio queste conversazioni quelle che rimangono più chiare nella loro mente e giovano alla loro istruzione ». Noi pensiamo che se ci si mettesse a seguire così i propri scolari grandi passi si sarebbero fatti per l'autogoverno non tanto disciplinare, quanto didattico. E non possiamo qui non trascrivere quanto scrive un maestro, che, dalle parole che dice, non dovrebbe essere molto anziano nella scuola: « Per superare le difficoltà e rendere più facile l'apprendimento della lingua ho spesso volte lasciata lenta la briglia, ho cercato di abituare gli alunni a parlare di sé, di scegliersi anche gli argomenti da svolgere, intervenendo io solamente nella correzione di locuzioni inesatte o di vocaboli errati. Ciò mi è pure servito per conoscere i vari lati del loro carattere, le diverse loro aspirazioni, l'originalità del loro sentire ». Ci troviamo quasi davanti a chi fa una grande scoperta, ma teme forse che la scoperta sia troppo grande e la visuale troppo ampia: si proceda: i frutti non dovrebbero mancare.

E anche ci chiediamo: che significa quel « ho lasciata lenta la briglia »? Non crede il maestro che

ha scritto queste parole che la briglia non è affatto sciolta, così, ma anzi è diventata soltanto una guida fraterna e piena di preoccupazione pensosa? Ed una maestra scrive ancora: « Il tutto inquadrato nel costante ed amorevole richiamo alle regole sane del quotidiano reciproco aiuto, del vicendevole rispetto, della mutua collaborazione, della leale gara di bravura, dell'incitamento a sempre meglio fare, del coraggio fisico e morale, sotto l'egida dell'insegnamento religioso, che trae la sua forza ed il suo lume dal Vangelo di Cristo ». Parole ottime, ma che vorremmo far meditare un poco a tutti in modo che non ci si « richiamasse alle regole » soltanto, ma si facesse « vivere » in concreto la comunità scolastica dentro queste regole, che, sole, permettono il fraterno convivere civile. Autogoverno, forse, è tutto qui: attuare le regole e non solo esporle, dirle, insegnarle: farle, in conclusione, vive, nella consueta vita di ogni giorno nella scuola.

c) *La lingua* - Anche qui difficoltà locali nell'insegnamento e nell'apprendimento della lingua italiana, giacchè nell'uso consueto del paese e della famiglia la lingua italiana non viene parlata: si parlano, invece, le parlate friulana e tedesca. Ma, con tutto questo, non troviamo giusta l'affermazione di una maestra che scrive: « Frequenti letture, componimenti e cultura varia, seguendo il metodo di intelligibilità adatta alla mentalità paesana e ristretta degli alunni ». Non siamo perfettamente d'accordo con quel « paesana e ristretta », giacchè pensiamo al compito del bimbo di Poffabro, pubblicato in altra parte di questo bollettino. Pensiamo che forse la maestra adoperò quel « ristretta » nella accezione di « legata all'ambiente »: e allora possiamo anche concordare. C'è, nell'anima dei nostri bimbi di montagna, un fondo di gravità e di pensosità sul quale dovremmo più profondamente riflettere, e sul quale potremmo anche tornare.

NOTE DI PSICOLOGIA

VALUTARE L'INTELLIGENZA

L'intelligenza è globale, poichè essa caratterizza il comportamento d'insieme dell'individuo; è l'aggregato delle capacità dell'individuo ad agire secondo fini, a pensare razionalmente ed a confrontare efficacemente il suo ambiente. Si manifesta come percezione, associazione delle idee, memoria, immaginazione, ragione. Nel valutare se un alunno è più o meno intelligente non possiamo considerare solo la quantità e la qualità, ma soprattutto il modo con cui si combinano, dando all'intelligenza un suo determinato profilo. L'armonia di queste diverse facoltà dà l'indice dell'intelligenza in una particolare età, mentre le esagerazioni, in una o più facoltà, sono sempre segni premonitori di un carattere anormale. Per misurare queste diverse facoltà è assolutamente indispensabile trovare una unità di misura. Questa unità di misura è appunto il quoziente d'intelligenza, determinato dalla divisione tra l'età mentale e l'età cronologica. Così se un bambino di 10 anni ottiene un'età mentale di 12 il suo quoziente d'intelligenza è 1,2. E' necessario chiarire bene quali debbano essere i gradi dell'età mentale. Nel suo sviluppo psichico l'uomo segue generalmente una curva il cui acme varia a seconda delle capacità psichiche. Per questo le prove per determinare il grado d'intelligenza implicano uno studio speciale. Secondo i dati più recenti, il massimo sviluppo intellettuale si ha verso i 22 anni. Per determinare l'età mentale si divide il punteggio ottenuto nelle prove, richieste per una determinata età, per il punteggio fissato a un fanciullo normale della stessa età. Se il punteggio ottenuto dal fanciullo in esame è concretizzato nel numero 72 e il punteggio normale medio della stessa età è fissato in 90, l'età mentale di quel fanciullo sarà di 0,8. Questo quoziente viene moltiplicato per gli anni dell'età cronologica e dà l'età mentale misurata in anni. Il

quoziente d'intelligenza ci dice in primo luogo quanto acuto sia un alunno in relazione ad un altro della stessa età. Fissato un quoziente d'intelligenza in un alunno di 7 anni lo stesso quoziente deve ritrovarsi identico anche negli anni successivi, altrimenti il quoziente perderebbe ogni valore, a meno che condizioni ambientali o patologiche non siano sopraggiunte. Per l'esatta determinazione di questi quozienti d'intelligenza e delle conseguenti età mentali è naturale che si debba ricorrere a scale mentali. La prima di queste fu ideata dal Binet per misurare le capacità mentali degli anormali psichici al fine di trovare una base su cui costruire la loro educazione. Il principio fu ripreso da vari studiosi, primi fra essi gli italiani S. de Santis e Maria Montessori, entrambi laureati in medicina. La Montessori spostò l'indagine dall'anormale al normale, trovando che ciò che era utile per l'anormale era ugualmente utile per il normale. Si ebbe così la prima educazione scientifica, attuata nelle "case dell'infanzia", volute appunto dalla Montessori. La scala Binet presentava logicamente degli inconvenienti e per questo fu riformata e adattata alle diverse particolarità di razza e di individui. La scala mentale è formata dai reattivi mentali: quesiti che ricercano le deficienze mentali dell'interrogato mentre la comune interrogazione ha lo scopo di fissare il grado di cultura raggiunto. Sono quindi due mezzi didattici che si integrano. La pedagogia contemporanea si attua sul piano psicologico. I programmi di ogni singola classe segnano appunto il limite dell'età mentale del fanciullo medio corrispondente ad eguale età cronologica. In Italia l'età scolastica va dai sei anni ai quattordici, cioè dal termine del primo allungamento che culmina con la sistemazione della massa grigia fino agli inizi della pubertà. Nei primi tre anni si ha quindi un lavoro

didattico costruttivo, al quale corrisponde un assestamento corporeo dal lato fisico. Negli ultimi due anni — classi IV e V — si ha un lavoro didattico di refinimento, mentre il corpo riprende il suo sviluppo in altezza. Se l'armonia tra corpo e psiche è il fine ultimo dell'educatore è assolutamente necessario che l'insegnante valuti le possibilità della sua classe, iniziando il suo lavoro dal livello culturale più basso senza far gran conto dei precoci e, soprattutto senza lasciarsi trasportare dalla mania di oltrepassare il programma fissato. In terza, nonostante il programma fisso che il moltiplicatore e il divisore non debbano superare una cifra, si nota troppo spesso che ciò non è osservato con la scusa che la classe comprende facilmente anche il meccanismo del moltiplicatore e del divisore con due cifre. Questo anticipo impedisce il lavoro in profondità ed è la fonte prima del maggior numero di ripetenti in questa classe. L'insegnante, preso dal cumulo delle nozioni, dimentica il suo fine fondamentale: la formazione di una mente che capisca e ragioni su ciò che sa e non che ripeta mnemonicamente ciò che ha letto e studiato. Dai programmi possiamo dedurre i reattivi mentali per ciascuna classe, perchè corrispondono all'età mentale.

Il reattivo mentale non è un toccasana della didattica, e non può essere neanche una mania passeggera, è un metodo utile come tanti altri, ma vuole un uso logico, adatto alla classe; il pregio di un metodo non sta nell'enunciazione, ma nella realizzazione. In America si fa largo uso dei reattivi mentali, sono addirittura giunti a integrare la visita militare, sottoponendo il coscritto a una trentina di reattivi mentali. Sarà in ciò dell'ottimismo, forse dannoso, ma ben più dannoso è il pessimismo nella relativa materia. In ultima analisi, abolendo il reattivo mentale, dovremmo eliminare anche l'interrogazione comune, perchè entrambi sono una misura dell'intelligenza. I reattivi

mentali si distinguono in prove di comprensione generale, prove di ragionamento aritmetico, prove di memoria numerica, visiva, coloristica, prove delle analogie, prove di connessione di parole, prove di definizione, prove di disegno con sassolini, prove di fantasia. La prova di comprensione generale ha valore anche nel campo morale. Consiste nel proporre un quesito, come: — hai trovato una lettera affrancata con l'indirizzo, cosa faresti? La prova di ragionamento matematico si risolve in un quesito semplice che ammetta più soluzioni. Le prove della memoria consistono nella trascrizione di un numero in forma diretta o inversa a seconda delle classi; nel ripetere una parola, scrivendo le sillabe con colori diversi, nel disegnare a memoria un oggetto semplicissimo veduto in precedenza. La prova di analogia consiste nel trovare l'analogia fondamentale tra due gruppi di parole: arancia-banana, gatto-tigre, occhio-orecchio, penna-matita, carro-automobile. La prova di connessione logica di parole consiste nel dettare tre parole, che abbiano un legame logico, e nell'invitare gli alunni a formare con esse una frase. La prova di definizione consiste nel far definire una parola semplice, evitando naturalmente i nomi astratti. La prova di disegno con sassolini si fa invitando l'alunno a disegnare una determinata figura usando sassolini. La prova di fantasia si ottiene invitando gli alunni a descrivere un oggetto o un fatto che loro non hanno mai visto. Per ogni prova si fissa un punteggio massimo di tre punti. Gli alunni vengono così divisi in pronti, meno pronti, tardivi. Il valore pedagogico del reattivo mentale sta nella valutazione della prova singola non in quella empirica d'assieme, cioè il totale del punteggio riportato in ogni singola prova. Il reattivo indica soprattutto le deficienze e per questo è necessario che non abbia altri usi.

G. P. Beinat

UN REATTIVO MENTALE

Il metodo delle tre parole del Lau serve a misurare la possibilità di sintesi degli alunni, anche se il primo attuatore lo usò per altri fini. La prova consiste nel presentare agli alunni tre parole e nel chiedere a essi di comporre una frase che le includa tutte.

Una prova fatta in una classe quarta maschile di ventidue elementi abbastanza omogenei come età fisica ha dato i seguenti risultati:

a) Parole proposte: fuoco, fumo, Urta.

b) Venti alunni riuscirono a consegnare il foglietto entro i 5 minuti fissati; gli altri due consegnarono dopo: dei due uno non comprese affatto l'esercizio, parlando esclusivamente del primo termine, l'altro non afferrò la sintesi e fece due periodi completi: uno per ogni parola, iniziando anche la stesura del terzo. Dei venti cinque diedero una risposta esatta come sintesi: In una casa c'era del fuoco che faceva fumo e si sentiva delle urla. In un prato c'è fuoco e l'erba verde fuma e un bambino urla. Fuoco fumo urla sono tre parole. Il fuoco getta fumo, e nell'aria il vento urla. La prima frase è una sintesi perfetta, logica. Ugualmente la se-

conda. La terza rappresenta il tipo più spicciativo. L'ultima frase rappresenta una doppia sintesi in quanto concatena. Altri tre operarono la sintesi in una frase, ma il nesso logico manca nell'ultimo. Esempio tipico: Una casa si brucia fa fuoco fuma e urla. Tre altri operarono la sintesi, ma mutarono la terza parola, due sostituendo un altro tempo, l'altro sostituendo con baccano. Uno operò la sintesi a metà facendo due frasi e trascurando il primo punto pur mettendo la lettera maiuscola, forse per analogia alla maiuscola che si trovava nella riga immediatamente superiore. Quattro composero una frase per ogni parola non collegandole neppure come pensiero. Uno scrisse tre frasi staccate mutando però il tempo al verbo. Uno scrisse tre frasi staccate sostituendo fuoco col gerundio bruciando.

Tra i primi dieci che presentarono il foglietto riuscirono a operare la sintesi sia pure in modo diverso, nove. I più lenti a presentare furono anche quelli che più si allontanarono dalla sintesi.

Nel complesso la classe si rivela omogenea e l'età fisica corrisponde con quella mentale.

UTILITA' DEL TIROCINIO

Pubblichiamo di seguito le note della maestra assistente al tirocinio Sig. Maria Bressan con una relazione delle allieve della IV^a classe dell'Istituto Magistrale «C. Percoto» di Udine sui reattivi mentali.

Il tirocinio per gli alunni delle due ultime classi dell'Istituto Magistrale è apparso a molti, anziché un doveroso ritorno, come una novità del dopo guerra nella nostra Scuola Elementare, una novità che veniva a turbare la pace durante l'intimo lavoro di comunione spirituale tra maestro e scolari nell'operoso progredire d'ogni attimo della vita di scuola.

Gelosì d'ogni minuto rapito all'o-

pera loro, i maestri — in via di massima — temono l'intrusione di tanti spettatori, che tolgono spontaneità e profitto al delicato lavoro.

Eppure (poiché c'è ancora in me venerata e benedetta la memoria viva e giovane dei maestri che un giorno a me, tirocinante nelle loro classi, apparirono grandi e sapienti, che tutto m'insegnarono e soprattutto l'amore per l'arte educativa, e che

nel ricordo incancellabile mi furono guida nell'opera mia) vorrei che i maestri non avversassero questo nuovo compito così alto e nobile d'essere maestri ai maestri, compito che accresce e perpetua nel tempo la bellezza della loro missione educativa.

E' fatica aggiunta a fatica — lo so — e nemmeno remunerata, purtroppo, ma poichè i maestri sempre — o troppo spesso — dovettero nutrirsi soprattutto d'idealità, anche questa volta accetteranno volentieri d'insegnare ai giovani a tener accesa e viva la fiaccola di fede, che essi con tanto amore tengono alta e difesa.

In qualche giornale ancora si discute sul tirocinio, e che si studino modifiche, miglioramenti e sviluppi è giusto e doveroso, ma la sua utilità è indiscussa. Ogni professione è frutto di teoria e di pratica ed in ogni professione è indispensabile un noviziato in cui teoria e pratica s'illumina a vicenda e che crei nello stesso tempo quella capacità e scioltezza d'operare, quella fiducia, che derivano dall'aver veduto in atto e sperimentato sia i risultati che si possono pretendere dall'opera, sia i mezzi e l'arte e le difficoltà per giungere allo scopo.

La professione del maestro ha per base la cultura e più essa è vasta e profonda più giova al maestro, ma il nostro giovane tirocinante comprenderà appieno quante cose e quanto profondamente imparate occorra sapere per insegnare ai bambini soltanto quando si accingerà a sostenere la sua prima lezione in una classe elementare. Dopo dirà: Com'è faticoso e difficile insegnare! E forse studierà più seriamente per accumulare il tesoro di cui avrà tanto bisogno un giorno, quando sarà solo davanti ad una classe di bimbi che guardano a lui attenti ed ansiosi di conoscere il vero. Oppure, durante le esercitazioni didattiche, ascolterà dentro di sé s'egli si sente chiamato a diventare maestro, a questa dura appassionante missione, e, se non scopre in sé la vocazione, cambierà strada in tempo, con vantaggio suo e della scuola.

Ora, nell'Istituto Magistrale, egli impara che il fatto educativo si fonda su principii e leggi psicologiche, ma la conoscenza dell'anima infanti-

le non gli viene da pure cognizioni astratte, bensì dallo studio delle anime vive ed operanti dei nostri bambini, che nella scuola si espandono con l'ingenuità fiduciosa dei loro giovani anni. Non tutto potrà qui imparare, s'intende, ma nascerà in lui la convinzione del dover approfondire quello studio domani nella sua scuola. Ora dai maestri imparerà che essi s'accostano al bambino curiosi e solleciti per conoscerne i bisogni, le attitudini, la ricchezza, onde adeguare al suo spirito l'opera con cui costruiscono il sapere, mattone su mattone, pazientemente. Imparerà l'arte di sollecitarlo a svelarsi e a rivelarsi a se stesso, presupposto insopprimibile allo sviluppo pieno delle sue attività; imparerà come avviarlo con gioia a conquistare passo passo la vetta e comprenderà la bellezza di quel prenderlo dolcemente per mano per camminare un po' insieme; imparerà che bisogna escogitare — con materna sollecitudine — mille espedienti per graduare le difficoltà, per affrontarle e vincerle e per avviarlo a un serio gioioso lavoro. Questo non dai libri s'impara, ma dai bravi maestri.

Vedendo insegnare, verrà a conoscere i programmi di studio non soltanto nelle loro linee generali, ma più particolarmente nella loro applicazione diretta e così vedrà le possibilità di sviluppo nelle singole classi, i limiti che i bambini stessi impongono, le difficoltà delle varie materie, quanto si possa ottenere dalla collaborazione degli stessi bambini, quali esercitazioni sono più adatte ed opportune.

Vedendo in atto nella scuola esperimenti di metodi nuovi, di nuove forme di governo scolastico, che mirano al libero ed armonico sviluppo d'ogni umana attività, il tirocinante sarà persuaso del rispetto che si deve al bambino, a quella sua umanità che deve svilupparsi e crescere, illuminarsi e salire.

Soltanto nella scuola viva egli comprenderà che l'insegnamento è veramente un'arte, non facile e leggera, ma Arte vera, grande ed altissima fatta di pensoso tormento spirituale, dal quale soltanto nascono le opere di qualche valore. E allora comincerà a maturarsi in lui la grande idea di coltivare in sé quelle doti

multiple e profonde, senza le quali non potrà mai essere un buon maestro. Soprattutto imparerà a conoscere che cosa sia l'amore del maestro verso il bambino, come opera quell'amore con cui si può creare nell'anima infantile l'attrazione magica nella quale incatenare la sua curiosità, la sua attenzione, la gioia di imparare, la volontà di fare, quell'attrazione magica che farà correre festoso il bambino alla sua scuola e che gli farà vedere nel suo maestro la creatura eletta in cui poter credere con tutta la fede del suo ingenuo affettuoso cuore, alla quale potrà affidarsi con gioia, specialmente quando (ed avviene qualche volta, purtroppo!) gli mancano in famiglia quelle cure amorose di cui la sua piccola anima è sitibonda.

Se il giovane maestro entrerà do-

mani nella sua scuola con questo tesoro d'intuizioni e di fede, egli si sentirà meno solo e smarrito ed inizierà con coraggio e fiducia la sua via faticosa e pur dolce.

Io, col tirocinio, vorrei arrivare ancora più in là. Vorrei cioè che fosse concesso ai maestri in servizio di soggiornare via via in qualche scuola d'avanguardia, in quelle scuole coraggiose in cui si applicano sistemi nuovi e geniali, perchè soltanto vedendo si può veramente giudicare, criticare, imparare. Al loro ritorno potrebbero dar conto ai colleghi delle esperienze raccolte, portando — ove sia il caso — nuova luce d'idee, nuova volontà di miglioramenti didattici, iniziando così un fervoroso rinnovamento della nostra Scuola elementare.

Maria Bressan

UN' ESPERIENZA COI REATTIVI MENTALI

Nel corso del corrente anno scolastico le allieve della IV classe dell'Istituto Magistrale « C. Percoto », hanno sperimentato nella scuola « Zorutti », sulle alunne di una V elementare, dei reattivi mentali.

In tale esperimento hanno seguito il metodo analitico-sintetico del Rosolino che, mentre tende alla valutazione dell'intelligenza, consente anche la conoscenza della personalità dell'alunno.

Le funzioni psichiche vagliate sono state: ricezione, elaborazione delle immagini e capacità pratiche. Non quindi il controllo della cultura acquisita dai fanciulli è stato eseguito, ma si è invece giudicato il loro grado di sviluppo psichico.

Il materiale occorrente è stato tutto preparato dalle allieve.

L'esperimento si è svolto in due tempi: nel primo l'esecuzione della prova è stata affidata alla maestra assistente, nel secondo alla maestra di classe. Le allieve hanno assistito solo alla prima prova per determinare poi, in base ai diversi risultati, la influenza che la loro presenza ha e-

sercitato sulle condizioni psichiche della scolaresca.

I reattivi collettivi, adoperati nei due tempi, erano della stessa specie, ma diversi uno dall'altro, ad eccezione di un solo testo, quello del labirinto, il quale è stato ripresentato alle alunne entrambe le volte nella identica forma per constatare la « capacità di apprendimento ».

Le prove si sono svolte con semplicità e naturalezza onde evitare turbamento nell'animo delle scolare. I quesiti sono stati esposti in modo chiaro, ma nessuna ulteriore spiegazione è stata concessa. Si è preteso ed ottenuto che ciascuna alunna lavorasse da sola, e la durata prefissata per ciascuna prova è stata rispettata. Ad ogni allieva si è distribuito un piccolo quaderno; su ogni pagina si è fatto eseguire un testo per evitare che, durante l'esame, la scolara fosse distratta dal reattivo già superato ed anche per ottenere, facendo voltare contemporaneamente, a comando, ciascuna pagina, che ogni testo fosse a disposizione delle alunne solo per il tempo stabilito.

Ecco i reattivi prescelti:

1) POTERE PERCETTIVO

Testo:

Riconoscere il maggior numero possibile di oggetti presentati contemporaneamente. (Presentare per 2 minuti all'osservazione delle alunne 15 disegni eseguiti alla lavagna. Indi far compiere la frase: Alla lavagna ho visto i seguenti disegni...).

2) PROCESSI ASSOCIATIVI

Testo:

Invitare le alunne a scrivere le parole suggerite da una parola « inducente » (la parola « casa » mi suggerisce... la parola « albero » mi suggerisce...).

3) MEMORIA (immediata)

Testo:

Scrivere immediatamente numeri, sillabe, parole dette o lette per vedere quante ne sono ritenute (enunciare la serie dei numeri: 6, 13, 8, 21, 4 indi per scrivere: ricordo i numeri...).

Dire le parole: appetito, forza, lavoro, guadagno, bambola. Indi far scrivere: ricordo le parole... Dire le sillabe, fra, non, per, far, si, sto, indi far scrivere: ricordo le sillabe...).

4) IMMAGINAZIONE (interpretativa)

Testo:

Macchie d'inchiostro (del Ferrari).

Fare su di un foglio una macchia d'inchiostro, piegare il foglio nel mezzo della macchia, aprirlo ed invitare il fanciullo a dire che cosa gli pare rappresenti la macchia quasi simmetrica che si è formata dalle due parti della piegatura.

5) GIUDIZIO

Testo:

Invitare a formulare giudizi comparativi:

a) strumenti comuni alla lavorazione del ferro e del legno;

b) riso, sorriso, agitazione, soddisfazione. Scegliere tra queste parole quella che indica ciò che vi è sempre in una persona felice.

c) L'acqua, il vino, il latte, l'olio, l'aceto si somigliano tra loro, perché...).

6) SENSO MORALE

Testo:

Presentare situazioni pratiche e

stimolare la valutazione. (Presentare la stampa: « Rispettate la cosa pubblica » in cui si vede una bambina colpevole di aver strappato un mazzo di fiori da un cespuglio di un giardino pubblico, nell'atto di essere rimproverata. Indi far rispondere ai quesiti:

1) Che cosa pensi di quella bambina e dell'azione che ha compiuto?

2) Che faresti tu se fossi al suo posto?

7) RAGIONAMENTO

Testo:

Invitare a concludere un racconto lasciato incompleto.

(Un soldato, reduce dalla guerra, giunge inaspettatamente al suo paese. Entra in un'osteria e vi trova un suo caro amico, il quale non lo riconosce, tanto il sole l'aveva abbronzato e le fatiche trasformato. Alla finestra vede la fidanzata, che pure lo saluta senza riconoscerlo. Il reduce continua il cammino e dalla Chiesa vede uscire sua madre...).

8) INTELLIGENZA APPLICATA A PROBLEMI PRATICI

Testo:

« La palla perduta nel campo » (scala Terman).

(Presentare alla scolara un foglietto sul quale è disegnato un recinto aperto da un lato. Dire: « Fa conto che la tua palla si sia perduta in questo recinto, traccia con la penna il cammino che seguiresti per cercarla. Comincia dalla porta e percorri tutto lo spazio »).

9) CAPACITA' DI APPRENDIMENTO

Testo:

Il labirinto (del Porteus).

(Presentare un foglietto sul quale è disegnato il labirinto, indi invitare le scolare a tracciare con la penna la via da seguire per percorrerlo tutto e ritrovarne l'uscita. Si fanno due prove con testo uguale. Vedendo quanti errori vengono commessi la I e la II volta si riconoscerà la capacità di apprendimento).

Gli elaborati delle 25 scolare partecipanti alle prove sono stati valutati dalla maestra assistente con un punteggio riassunto poi dalle allieve in una formula che ha dato « il profilo psicologico » delle singole scolare. Successivamente i risultati del-

le prove sono stati oggetto di una libera discussione in classe che ha portato alle seguenti conclusioni.

1) Le scolare hanno eseguito il compito, per loro nuovo, con viva curiosità e con zelo come se si fosse trattato di una gara.

2) Nessuna prova si può considerare fallita perchè i risultati ottenuti sono stati rispondenti al giudizio formulato dalla maestra di classe sulle singole alunne.

3) Il senso morale si è rivelato alto. Scarsa l'immaginazione.

4) Spesso vi è stata correlazione tra memoria ed intelligenza, sempre tra giudizio, ragionamento e senso morale.

5) L'esercizio non si è rivelato ugualmente efficace per tutti i soggetti (testo del labirinto).

6) Nel primo tempo dell'esperienza i risultati sono stati migliori. La presenza delle tirocinanti ha dunque influito positivamente?

Circa il valore da attribuirsi ai reattivi si è osservato:

1) I reattivi collettivi, mentre presentano i vantaggi di una valutazione più obiettiva perchè pongono le alunne contemporaneamente nelle stesse condizioni di ambiente, di fronte alle stesse difficoltà, permettono di vagliare rapidamente il livello intellettuale di una classe anche numerosa.

2) I reattivi collettivi, applicati all'inizio dell'anno scolastico, potrebbero servire per formare gruppi omogenei di scolari da assegnare in diverse classi.

3) Non bisogna esagerare il valore dei testi mentali che non possono costituire nella scuola l'unico mezzo di valutazione.

L'individualità dello scolaro è sintesi vitale che si rivela pienamente solo attraverso tutto il processo educativo inteso come fusione di anime.

CANCIAN ROSINA

PROPOSTE - RILIEVI - DISCUSSIONI

Pubblichiamo una nota sull'autogoverno: dovrebbe servire di avvio alla discussione sull'argomento.

Le premesse ai programmi d'insegnamento avvertono che « con l'educazione morale e civile si mira, più che a una precettistica di vecchia maniera, alla formazione del carattere, con un avveduto esercizio della libertà nella pratica dell'autogoverno. A tal fine è premessa indispensabile l'unità dell'insegnamento... Queste materie (le materie d'insegnamento) non debbono essere considerate distinte l'una dall'altra; esse costituiscono un tutto unitario ed armonico che si fonde nella coscienza dell'alunno... Si considerino... l'insistente richiamo alla spontanea collaborazione nella quale deve fondarsi ogni attività di studio dello scolaro... il nuovo concetto di autogoverno, al quale deve ispirarsi l'ordinamento disciplinare e didattico della scuola... »

« Nella preparazione di tale piano (piano di lavoro)... gli alunni potranno esercitare il diritto di iniziativa, che consiste nella libertà di proporre al maestro lo svolgimento di particolari argomenti o attività... provocando, in tal modo, la revisione del piano di lavoro ».

Nelle avvertenze al programma di educazione morale, civile e fisica, il concetto è ancora più preciso: « promuovere la spontanea e diretta collaborazione degli scolari nel governo della classe... lasciando la scuola libera di prendere decisioni in merito anche attraverso le forme del referendum e della vera e propria iniziativa (per es.: proporre l'attuazione di un particolare lavoro scolastico) ».

« Si prepari il fanciullo a tali forme elementari di autogoverno addestrandolo alla comprensione dei propri doveri e diritti, in rapporto alle finalità del gruppo cui appartiene... ».

Sembra che questi spunti delle premesse e delle avvertenze possano

avviare all'esame del problema dell'autogoverno nella scuola, considerata come « comunità sociale ».

La « comunità scolastica » è un gruppo di persone (maestro e alunni) che si organizza in una forma istituzionale (classe o gruppo di classi affidate a un unico insegnante). Essa deve essere governata ed operare come un'unità istituzionale in vista dei suoi particolari fini (educazione - istruzione) al pari di ogni altra associazione organizzata in vista di uno scopo proprio e comune agli associati.

Nella comunità:

— una persona (un insieme di persone) può assumere governo ed esercitare l'azione senza o contro la volontà della comunità (sistema assoluto, dittatoriale ecc.);

— una persona (un insieme di persone) può assumere il governo per mandato o con il consenso della comunità ed esercitare l'azione relativa prescindendo dal volere della comunità la quale non interferisce in tale azione (sistema cesareo, ecc.);

— la comunità stessa può essere organizzazione qualificata (governo diretto) o esprimendo da sé un'apposita organizzazione (governo rappresentativo) può assumere ed esercitare l'azione di governo.

In quest'ultimo caso si avrebbe lo autogoverno: è la comunità che determina i propri fini e i mezzi per raggiungerli. Ciò avviene anche nella comunità scolastica.

Il metodo tradizionale d'insegnamento risponde al sistema assoluto o dittatoriale nel quale la comunità scolastica è oggetto dell'azione dell'insegnante, il quale impone ad essa la lezione (o il programma di lezioni) l'insegnamento e la disciplina nella vita scolastica, (il codice didattico e disciplinare della comunità). Qui non si può parlare certo di autogoverno, anche se l'insegnante vivifica

la lezione e la disciplina con mille accorgimenti didattici e con l'ascendente della sua personalità. Egli è l'unico soggetto della scuola e nella scuola, l'alunno non è *civis* ma suddito.

Se il maestro organizza la comunità scolastica, in modo che questa consenta e cooperi alla sua lezione, lo aiuti nel mantenimento della disciplina, egli non perde, per questo, la qualifica di *unico soggetto*, nè gli scolari diventano soggetti.

La divisione della classe, in squadre agonistiche, le cariche, e gli incarichi nella classe, i referendum rimangono semplici esteriorità, gioco scolastico, motivo di distrazione dalla fatica ecc. senza immettere l'alunno nella vita della comunità e fargliene assumere e sentire la responsabilità.

Ma se il maestro forma il piano della lezione *insieme* con gli scolari, lo svolge con loro (formazione ed attuazione del codice didattico), in quanto gli scolari stessi sentono lo interesse dello scopo per cui sono organizzati in comunità e l'esigenza della relazione di esso, se il codice disciplinare è formato *insieme* con gli scolari e da questi, con il maestro, applicato, allora è la comunità scolastica che — come unità — ha assunto ed esercita il governo della scuola.

L'autogoverno, quindi, investe tutta la vita della scuola, ed è inscindibile dal principio dell'unità dell'insegnamento e dall'adozione del metodo della scuola attiva.

Non può ritenersi la scuola retta con il sistema dell'autogoverno se limitato al solo aspetto disciplinare (che però sviluppa il senso dell'auto disciplina) o il solo aspetto didattico (che però sviluppa il senso del lavoro spontaneo), poichè lo scolaro non acquisterà mai il sentimento e l'abitudine all'«esercizio dell'azione responsabile cui si accompagna quello non meno importante della inibizione volontaria, che rende possibile la vita associata».

Soltanto con l'autogoverno interiore ed integrale la scuola sarà palestra di cultura, e, anche, maestra di vita; in essa lo scolaro non suddito ma *civis*, si educherà ad esserlo anche nella *civitas*.

Non a caso, quindi, le premesse ai programmi parlano di autogoverno

cui si ispiri l'ordinamento didattico e disciplinare.

Pertanto:

- 1) formazione del programma proprio della classe da parte della comunità (alunni e maestro);
- 2) preparazione, in relazione al programma, del consueto piano di lavoro settimanale o giornaliero fatto dalla comunità;
- 3) esecuzione del piano dell'effettivo lavoro della lezione concreta, fatto dalla comunità;
- 4) disciplina della vita scolastica regolata, in astratto (attività normativa) e in concreto (applicazione della norma) dalla comunità.

E' ovvio che il programma, il piano, le norme passeranno man mano che la comunità vive la vita propria (così come anche nella più grande comunità statale, nella quale l'attività legislativa ed esecutiva si svolge man mano che si presentano problemi concreti da risolvere).

Ed allora l'organizzazione della scuola sul modello di altre e maggiori comunità, non sarà soltanto una immagine che potrebbe anche essere caricaturale, ma una esigenza viva e sentita, un presupposto necessario della vita scolastica specie se l'autogoverno investe non la singola classe, ma tutto il plesso scolastico.

Ed allora sarà vivificata (e non semplice metodologia applicata) la scuola attiva e sarà comprensibile e logico il principio dell'unità di insegnamento; mentre avrà un senso la applicazione dell'autogoverno.

Ricordiamo che se la parola «autogoverno» forse è nuova, antico ne è il concetto, in relazione anche ad un senso etimologico di educazione (educere). Verso la fine del secolo scorso nei trattati di pedagogia si parlava in questo senso di *autodidattica*, (v. p. es. SICILIANI: *Pedagogia teoretica*, vol. II), ben distinta dalla così detta *ginnastica dello spirito* (che invitava i migliori ad approfondire da sé determinati argomenti) secondo l'insegnamento di Platone (citato dal Siciliani) che «è necessario che l'uomo perchè libero non apprenda nessun insegnamento servilmente» e l'affermazione di Pestalozzi che, «tutto ciò che si apprende deve essere appreso spontaneamente, per produzione interiore, per creazione vivente». Ciò in relazione ai principi della moder-

na pedagogia i quali rispondevano a quelli che si affermavano nel campo scientifico e nel campo sociale e politico.

Con l'autogoverno integrale si vuole usare un migliore strumento perchè la coscienza civile del futuro cittadino, che in sè risolve i problemi della coesistenza della libertà e dell'autorità, dell'individuale e del col-

lettivo e sia veramente soggetto, non oggetto, organo o strumento dello Stato, si perfezioni nella scuola, ove il bambino è abituato a essere la propria legge, ad obbedire alla propria coscienza, che è, in fondo, sempre un fac simile del sistema di governo praticato intorno a noi (Bain Emotions and Will - pag. 283).

METODO DI INSEGNAMENTO

Pubblichiamo la traccia di una circolare che la Direttrice Didattica di Spilimbergo stese dopo uno dei nostri convegni.

Ci pare che sull'argomento si potrebbe discutere.

In base alle direttive date dal Provveditore agli Studi nella « conversazione didattica » tenutasi a Vito d'Asio il giorno 13 m. c., è indispensabile indirizzare la nostra Scuola su piano tutto diverso da quello seguito fin qui. E cioè, è necessario mettere in pratica, per quanto possibile, ciò che nelle premesse agli attuali programmi parla di autogoverno e di unità nell'insegnamento, principi essenziali che informano i programmi stessi.

Mi rivolgo, particolarmente, ai fuori ruolo, perchè essi dovranno presentarsi prossimamente all'esame di concorso, ma certo il rivoluzionamento del metodo dovrà essere attuato anche dai Maestri di ruolo.

AUTOGOVERNO = massimo rispetto alla personalità dell'alunno: il fanciullo deve acquistare il senso della responsabilità, deve scegliere da solo la sua via, decidendo ciò che per lui sia bene, o invece possa nuocere; contribuendo, con i compagni e con il maestro, a dare alla scuola il buon indirizzo. Certo il maestro, pur restando nell'ombra apparentemente, è sempre il Capo, che, con molto tatto, senza smorzare la spontaneità e la attività degli alunni, impedisce che le correnti si disperdano e le incanala verso la foce.

Non più la tabella con l'orario delle lezioni, e nemmeno la preparazio-

ne prossima interpretata nel senso di porzione del piano mensile da far imparare all'alunno con la lezione della giornata. Preparazione vi deve essere, e, anzi, più laboriosa e difficile, ampia, vasta, che metta in grado il maestro di rispondere alle numerose esigenze di sapere, ai numerosi perchè, ai numerosi quesiti che, nella scuola impostata in tale forma i fanciulli presenteranno.

Gli alunni dovrebbero proporre essi stessi l'argomento delle lezioni, collaborando poi, con il maestro, nelle ricerche, interrogando i famigliari circa eventuali notizie sul passato, ricercando fra i libri e il materiale esistente in casa, notizie ed oggetti che abbiano relazione con l'argomento da trattarsi.

E, i famigliari, interrogati così, circa esperienze da essi possedute, viaggi fatti in passato, lavori cui abbiano partecipato ecc., si sentiranno onorati e collaboreranno nel vero senso con la scuola, poichè, avverte il Provveditore, non può intendersi collaborazione delle famiglie il semplice fatto di sentire le notizie riguardo la condotta e il profitto dei rispettivi figlioli.

Gli alunni saranno invitati a controllare fuori scuola pesi, misure, cubature di cataste di legname, di mucchi di ghiaia, di vagoni, di ambienti; a interessarsi di compre, di vendite

ecc. con il compito di proporre poi essi, nella scuola, dei problemi in relazione.

Similmente gli alunni verranno invitati ad esprimere il loro parere riguardo il comportamento e il profitto dei compagni. Durante la « conversazione » fu citato il seguente esempio:

Un alunno (chiamiamolo Gino) che abitava a qualche distanza dalla scuola (siamo ad Azzano X) vedendo passare l'autocorriera proprio sul momento in cui si avviava verso il Locale scolastico, si aggrappò alla scaletta posteriore, allo scopo di evitare la fatica del percorso. La di lui madre gridava dallo spavento, nel timore che il ragazzo scendendo poi dalla corriera in corsa, potesse rovinarsi. Quando il maestro arrivò a scuola i compagni di Gino raccontarono il fatto. Il maestro li invitò a decidere quale punizione poteva essere inflitta al ragazzo. Chi propose una cosa chi l'altra. Alla fine si alzò un fanciullo che disse: « Signor maestro, Gino, per pigrizia, non volle percorrere la strada a piedi; sua madre è in angustia perchè non sa se gli sia accaduto qualche malanno: propongo che ora vinca la sua pigrizia percorrendo la strada a piedi due volte; si rechi cioè a casa per tranquillizzare la mamma e poi ritorni a scuola ».

Sol che si rifletta si comprende come con tale metodo si desti nei fanciulli il senso della responsabilità, si abituino a premeditare sulle conseguenze che potranno derivare da atti e da parole, si preparino veramente alla vita sociale.

L'UNITA' NELL'INSEGNAMENTO = potrà attuarsi con i cicli di lezioni su un determinato argomento, o, così detti « centri di interesse », per i quali, si parte da un punto, da un nucleo centrale, e ci si porta, per analogie, per colleganza di idee, ai vari rami del sapere, sapere che è uno, e non può essere sezionato, spezzettato in parti.

Prendiamo, ad esempio, come centro il sole: luce, calore, vita degli animali e delle piante, fenomeni atmosferici (scienze); paesi che per lunghi periodi non vedono il sole (geografia); inclinazione dell'asse terrestre, avvicinarsi delle stagioni, sistema solare (astronomia); Tolomeo,

Copernico, Galileo, Newton (storia e ancora scienze); efficace disinfettante (igiene); adorato dai pagani come dio (Religione); disco, sfera (geometria); velocità della luce (aritmetica) e via via.

Prendiamo la montagna: mineralogia, alberi, cascate (scienze); valichi attraverso le montagne (geografia, storia); forma conica (geometria, ecc. ecc.

Lo stesso dicasi per altri argomenti: la strada, la terra, l'acqua e via via.

Ottimo argomento se vi sia una casa in costruzione - tale argomento fu suggerito dal Dott. Zanini ai Maestri di Vito d'Asio poichè da Vito d'Asio partirono per recarsi in vari Stati all'Estero numerosi valenti operai che legarono il loro nome ad importanti costruzioni. Quindi vi sarà possibilità di avere dalle famiglie le relative notizie: studio di geografia, di storia, di scienze, di religione (costruzione di chiese).

Un argomento può darci materia di lezione per la durata di un intero anno scolastico, ma, eventualmente, esaurito che fosse, si può passare ad altro soggetto, svolgendo, nel corso dell'anno più temi, o centri di interesse. Come abbiamo veduto, ogni cosa che noi si voglia considerare può fornirci materia per passare ai vari rami del sapere, poichè veramente, come dice un filosofo francese « tutto è in tutto ». Il lavoro naturalmente si riflette nei quaderni degli alunni, ed ecco quanto torna simpatico ed opportuno il quaderno unico.

Certo ci vuole, ripeto, particolare preparazione da parte del maestro: egli deve studiare molto e profondamente per tenere sempre viva ed aggiornata la propria cultura, non fossilizzandosi sulla mezza facciata della Rivista didattica. Penserà quali cognizioni, in relazione al programma della classe, torneranno adatte (limite delle stesse) penserà come incanalare la sete di sapere degli alunni, acciò tale sete venga appagata con notizie esatte e chiare, senza che si generi confusione di idee, penserà quale materiale potrà tornargli utile e preparerà tale materiale in collaborazione con gli alunni.

In altre parole, il metodo « globale » viene applicato anche nelle classi successive alla prima: dal tutto si

va alle parti; ogni alunno partecipa al lavoro: la scuola vive.

La preparazione alle lezioni con tale metodo è più laboriosa e richiede molto più tempo, che non lo esiga lo attuale nostro sistema, ma, ad una maestra, la quale faceva presente come la preparazione del materiale che le era servito per l'insegnamento in una prima classe le avesse richiesto molto tempo, il Provveditore rispose che noi maestri dobbiamo dedicare alla scuola 24 ore al giorno (così se ho ben capito).

Desidero che, a lezione ultimata, sull'apposito quaderno fin qui servito per il riassunto scritto della preparazione prossima, riassunto che non

si fa più, il maestro annoti, sera per sera, come si sarà svolta la lezione della giornata. Ne dirà gli argomenti, parlerà delle iniziative degli alunni, dirà in quale forma egli vi avrà preso parte, rileverà gli eventuali difetti o manchevolezze, in modo che l'esperienza di un giorno sia di norma per i giorni successivi, l'esperienza di un anno serva per gli anni successivi, onde affinare sempre più l'arte didattica, mettendoci in grado di dare ai nostri fanciulli sempre maggior vantaggio. Riuscirà lavoro interessantissimo per il maestro e per i superiori che si recheranno a visitare la scuola.

Pasquali

I NOSTRI CONVEGNI

FEBBRAIO: Vito d'Asio, Montereale Cellina.

MARZO: Navarons, Campeglio, Aiello.

I convegni sono riusciti: alcuni di essi, anzi, sono riusciti eccezionalmente fruttuosi, pensiamo. Ed i problemi trattati, anche se non furono risolti — e non è forse possibile risolverli nel giro di poche ore di fraterna conversazione — furono esaminati con cura e soprattutto con cuore. Non possiamo non dire che ci siamo trovati di fronte a maestri ed a maestre che hanno fatto della loro scuola veramente una cattedra di apostolato e la ragione stessa di tutto il loro vivere. Abbiamo sentito parlare con tanto calore di ragazzi e di quaderni, ma anche di ricostruzione morale e di edificazione di anime e di spiriti. Talvolta abbiamo visto negli occhi di chi ci stava davanti un contenuto entusiasmo, che forse, se avesse avuto più coraggiosa confidenza, sarebbe esploso. Soprattutto abbiamo sentito quanta ammirazione si sia portata di fronte a tentativi di colleghi e con quanta persuasione si siano ascoltate esperienze che sembrano, e non sono, nuove.

a) *Disciplina e spontaneità* — E' il problema principe discusso in tutti i convegni, perchè è il problema della scuola attiva e dell'autogoverno. E abbiamo, un poco anche sorridendo, sentito chiederci: ma è possibile conciliare la disciplina e la spontaneità. Già la domanda l'avevamo sentita porre per la prima volta ad Aquileia, e allora avevamo soggiunto: ma che è disciplina? E abbiamo sentito esperienze « vissute » — quale quella di una maestra di Clauzetto e delle maestre di Poffabro — che ci dicevano come nella scuola « spontanea » la disciplina diventa interiorità, equilibrio interiormente vissuto, convinzione, che rende più sentita e più penosa la spontaneità di vita dei bimbi. Non sarà facile dimenticare la maestra che a Navarons ci parlava con tanta passione, fra l'incredulità dei colleghi, che sappiamo — da un lettera del direttore di Travesio — si sono poi riederuti dopo una visita fatta « in loco » ad una scuola che è tutt'altro che eccezionale e per stabile e per posizione. Abbiamo anche, sempre a Navarons, sentito il consenso pieno della Direttrice di Maniago che ha affermato: « A Poffabro non posso fare ispezione: gli alunni mi prendono e mi fanno vivere la loro scuola ». A Montereale abbiamo sentita l'esperienza di una maestra che fa fare le interrogazioni, ogni giorno, a quegli scolari che abbiano avuto in precedenza un otto di votazione. Ad Aiello abbiamo anche sentito affiorare il problema che, per noi, è il problema fondamentale, e cioè quello della necessità di portare, in tutte le classi, il metodo globale o naturale. Già nel numero precedente abbiamo pubblicato sull'argomento una relazione di una maestra di Udine. Il problema non è certamente facile e ad Aiello ci siamo, appunto, sentiti dire: ma per fare la scuola attiva ed attuare l'autogoverno, occorre un

maestro eccezionale. Ma abbiamo pensato, allora, e lo diciamo oggi: forse no: non si tratta di trovare un maestro eccezionale: si tratta che nella scuola ci sia un Maestro cioè un'anima.

b) *Collaborazione fra gli alunni* — Problema che si ricollega al precedente: non c'è scuola attiva se non c'è collaborazione fra gli alunni della stessa scuola. E abbiamo sentito, a Vito d'Asio ed a Navarons, come dei tentativi si siano fatti sia nelle scuole mono-classi, sia nelle scuole pluriclassi. Sempre ci hanno detto, occorre formare i gruppi, anzi, occorre fare in modo che i gruppi fra alunni diversi, o della stessa classe o di classi diverse, si formino spontaneamente, in modo che siano legati i ragazzi non tanto da vincoli « legali » o di regolamenti o di regole, quanto di affinità o di discordanze cordiali e spirituali. In ogni gruppo nascerà — perchè è nato prima ancora che i gruppi si formino — il capo, che ha il temperamento del capo e la personalità del capo, che sa porsi alla testa di ogni iniziativa, e che i compagni stessi interrogano prima di iniziare qualsiasi lavoro. Così i gruppi si autogovernano e si autodisciplinano e poi, in collaborazione fraterna, governano e disciplinano la scuola. Ognuno fa così da sé e la maestra gira fra i bambini, controlla, osserva, corregge, incita, sorride o rimprovera, sempre attiva, sempre presente, sempre viva in tutta la propria spiritualità. Ed a Navarons abbiamo anche appreso che ci sono insegnanti che sono riusciti a non dare per casa alcun lavoro: a casa ogni alunno lavora per conto proprio e porta poi a scuola, spontaneamente, quanto spontaneamente ha fatto. Così l'unità fra scuola e dopo scuola, fra scuola e famiglia, fra scuola e paese è attuata in pieno. Non ci saranno più i compiti per casa, ma ognuno farà il suo proprio compito, perchè a casa ognuno sa che si deve lavorare per la scuola, per la maestra, per i compagni e così nasce il museo didattico, di cui tutta la scolarèsca è fierissima, appunto perchè è *sua*, fatto con la fatica di ognuno. E così si apprende anche ad usare il vocabolario ed a consultare l'enciclopedia tutte le volte che a scuola si portano oggetti o cose che neppure la maestra conosce: e così si impara anche che il sapere non è prerogativa di nessuno, ma paziente costruzione di ognuno.

c) *Collaborazione con le famiglie* — Problema di tutti gli ambienti, che vorremmo tutti capissero non essere problema di ambiente, ma problema di anime, di persone. Constatazione di ogni giorno: dove una maestra riusciva a rendere sempre attiva la collaborazione con i parenti dei ragazzi, un'altra insegnante, sopraggiunta, si è sentita isolata ed ha senz'altro affermato che i genitori non si interessano dei figlioli. E un'altra cosa vorremmo dire: collaborazione dei parenti non si ha quando gli alunni fanno sempre i compiti di casa: quella è la formalità della collaborazione. L'essenza della collaborazione si ha quando i genitori sentono che la scuola è di loro, appunto perchè i loro figlioli portano nell'aula scolastica non soltanto se stessi ma i singoli problemi di ogni singola famiglia. Ecco perchè abbiamo trovata ottima la proposta del Direttore Zanini a Vito d'Asio, che ha fatto osservare come lassù, paese di

emigranti e di lavoratori e di costruttori, si dovrebbe far portare a scuola degli alunni l'ambiente familiare, gli affetti, le preoccupazioni, attraverso i ricordi, le illustrazioni, le cartoline: così entrarebbe tutto il mondo del lavoro, della piccola patria, che è il proprio paese, alla grande patria l'Italia, all'Europa ed al mondo. Così, attraverso la storia delle famiglie nascerebbe la storia del paese e la storia e la geografia del mondo e le famiglie si accorgerebbero di diventare esse le protagoniste e l'argomento della lezione. Non potrebbero, allora, non amare la propria scuola. E a Navarons abbiamo inteso un'altra ottima esperienza: si fanno lezioni all'aperto e si conducono tutti gli scolari a vedere gli artigiani o i contadini, che sono i fratelli maggiori o i genitori, al lavoro e i fratelli e i genitori divengono i maestri della lezione «sperimentale», che viene poi pensata o ripensata nell'aula. Così la famiglia penetra per forza nella scuola e la scuola divien davvero scuola di vita. Ma abbiamo anche sentito voci che non suonano concordi con quelle di Poffabro e di Navarons e di Vito d'Asio: a Campeggio le famiglie sembrano essere assenti, perchè viventi un loro intimo problema fatto di miseria e di sofferenza vissuta attraverso distruzioni, odi e pericoli visti e vissuti. La guerra vi è passata, con tutto il suo odio eccezionale, e i bimbi risentono come se nessuno a loro pensasse e ci troviamo così presenti a visi di bimbi che nascondono anime di adulti viziosi e viziosi. Grande problema, lassù, di carità cristiana e di «bonifica» spirituale e morale, ma, soprattutto, forse, materiale ed economica. Potranno fare qualcosa i maestri? Bimbi abituati ad essere bastonati in famiglia, che non comprendono nè comprensione nè tenerezza, che rendono, quindi, vani tutti i tentativi di autogoverno.

d) *I "classici" nella scuola* — In qualche convegno, dato che si era letta l'esperienza della scuola-città Pestalozzi di Firenze, dove si legge, in terza elementare, l'«Orlando Furioso», si è anche voluto trattare della possibilità di leggere nelle elementari i classici. Naturalmente si è detto che occorre avere cuore ed intelligenza, ma che qualcosa anche di Dante o di Carducci, forse più che di Pascoli, può essere intesa e compresa, soprattutto nelle classi superiori.

e) *Il "Cuore" nella scuola* — Quanti pareri discordi, nei diversi convegni e anche voci discordi nello stesso convegno. In genere si pensa che il «Cuore» sia troppo di maniera, che ci introduca in una scuola ed in una famiglia che non sono le nostre scuole e le nostre famiglie di oggi, e forse non erano neanche le nostre scuole e le nostre famiglie di ieri. Ma in tutti concordia sui «racconti mensili», che vengono seguiti con entusiasmo dai ragazzi. E tutti concordi, che «Cuore» è meglio leggerlo in classe che farlo leggere e che è meglio leggerlo «a saggi», piuttosto che per intero. A Montereale Cellina abbiamo sentito una bella relazione di una maestra, sull'argomento che, però, non ci ha proprio del tutto convinti.

f) *L'esperienza di Poffabro* — Ne parliamo in altre due parti

del presente Bollettino. Ma crediamo di non esagerare. Tanto più che si tratta di due maestre che non pensavano affatto che si parlasse di loro. Ma esse hanno fatto della loro scuola, che è veramente povera di ambiente, una scuola che è ricchissima di esperienza umana. Si leggano le relazioni loro che pubblichiamo altrove: si tengano presenti soprattutto «il codice della scuola» ed «il codice della bontà». Noi vorremmo che queste due maestre uscissero un poco dal loro silenzio e scrivessero non tanto di sè — così umili — quanto dei loro ragazzi, del loro paese, della loro scuola. E farebbero una grandissima opera buona.

Convegno a Gradisca dei maestri di prima elementare

La discussione si svolge intorno ai seguenti punti:

1) Notizie sugli alunni (spunti di psicologia individuale e collettiva, norme disciplinari attuate e reggimento della classe in genere, igiene, frequenza ecc.).

2) Metodo adottato e risultati conseguiti nella prima metà dell'anno scolastico.

3) Libro di testo, sillabario: breve esame critico.

4) Quali sono le letture del maestro più gustate dagli alunni.

La più parte degli insegnanti non ha osservazioni speciali da fare sulla propria scolarasca, perchè composta per lo più da elementi omogenei, che assimilano facilmente quanto viene loro insegnato; soltanto due maestre mettono in evidenza le difficoltà incontrate nell'esplicare la loro missione.

Dice una nella sua relazione: «La maggior parte dei miei alunni sono figli illegittimi che provengono da genitori tarati; ragazzi che hanno vissuto in una spaventosa promiscuità, che conoscono della vita il lato peggiore, che ignorano l'affetto dei genitori e il significato della parola famiglia. La loro età va dai 9 ai 12 anni. A questi ragazzi troppo grandi e maturi per sedere accanto a bimbi di sei anni ho rivolto le mie cure maggiori. Non potendo fare assegnamento sulla loro volontà e intelligenza, mi sono basata sulla loro memoria che associata al disegno diede buoni risultati».

Riguardo l'igiene e la frequenza non ci sono lagnanze, non così per quanto concerne l'interessamento da parte delle famiglie. In certi paeselli esse non collaborano affatto con l'insegnante; i figli ancor piccoli sono considerati un aiuto per la famiglia; l'utilità dello studio non è sentita. Dice una maestra: «Per loro, cioè pei bimbi, più venire a scuola, più andare al pascolo con la capra o la mucca, più correre per la boscaglia o le «grise» è tutt'uno».

Molto interessante ciò che un'insegnante ci sa dire dell'esperimento di autogoverno da lei tentato nella sua classe.

«I banchi si trovano riuniti a due a due, dando così luogo a tante casette separate fra loro da stradine. Ogni casetta ospita una famigliola di cui sono a capo un papà per i maschietti e una

mamma per le bimbe, nominati a turno settimanalmente. Questa carica, a cui i bimbi ci tengono, comporta dei piccoli doveri: raccogliere le merende e disporle sul davanzale, raccogliere i penolini per la refezione e metterli sulla panca, andare a prendere i cappotti, distribuire e raccogliere quaderni e colori, dare ogni giorno alla maestra il nome degli assenti della propria casetta, guidare i propri bambini all'entrata, all'uscita, alla visita di pulizia, al gabinetto ecc... Naturalmente i gruppetti sono costituiti da elementi fra loro diversi, in modo da provvedere a un certo equilibrio.

Ho notato che qualcuno ha risentito un miglioramento dalla vicinanza dei suoi compagni; i più grandicelli e più svegli si sono interessati «dei più piccoli e posso dirlo proprio con affetto».

Terminata la conversazione sul primo punto si passa a parlare del metodo adottato. Qui la discussione si fa vivace, perchè tutti v'interloquiscono. La maggioranza degli insegnanti ha adottato il metodo globale, alcuni il globale unito al tradizionale ai fini dell'apprendimento della scrittura; tanto questi che quelli però, sono soddisfatti dei risultati ottenuti. Si osserva però, che il metodo globale presenta dei vantaggi su quello tradizionale, perchè pone l'alunno in grado di esprimersi graficamente, dopo pochi mesi di scuola e permette anche ai meno svegli di compiere adagio il loro cammino. Ogni classe è composta di elementi misti; chi apprende prima e corre innanzi a tutti, chi va adagio e chi giunge alla meta appena a fine d'anno. Con il metodo tradizionale, il bambino che non apprende sin da bel principio è perduto, con il globale no, perchè può sempre riprendersi, tanto da sorpassare talvolta anche i suoi compagni che sembravano più svelti di lui.

Trattando del metodo globale si viene a parlare anche della scrittura e qui i pareri sono discordi, perchè alcuni insegnanti lasciano che lo scolaro apprenda a scrivere da solo, senza insegnargli gli elementi delle singole lettere e senza alcun esercizio preparatorio, altri invece reputano utilissimo l'insegnamento grafico; e di tale parere è anche il signor Ispettore, che dice essere necessario insegnare la meccanica della scrittura, adottando particolari sistemi di regola grafica.

Poco si ha da dire sui libri di testo adottati; certo, in tutti si riscontra qualche deficienza, ma in complesso sono di comune soddisfazione.

Si consiglia la lettura di giornalini buoni, perchè se si vuole che i fanciulli crescano buoni, bisogna avvalersi dei mezzi più adatti. Sono da scegliersi quei giornalini che, aderendo quanto è più possibile allo svolgimento del programma, offrono aiuto all'insegnante e sono strumenti di gioia per i bimbi, sequestrando senza pietà, quei fogli che sono di danno alla loro formazione morale. I ragazzetti più grandi sono avidi di avventure che non fanno che esaltare la loro fantasia, i piccoli invece gustano ancora le fiabe, le storielle di animali parlanti e «Pinocchio» il simpatico burattino che avvince sempre e grandi e piccoli.

GLI AUTORI DEL MESE

G. BANAL: «La scuola unica pluriclasse»

G. BANAL: LA SCUOLA UNICA PLURICLASSE. — Istituto padano di arti grafiche. Rovigo, 190.

Guglielmo Banal raccoglie in questo libro la sua ultradecennale esperienza didattica in scuole pluriclassi. Non è lo studio di un teorico, ma il risultato di esperienze intimamente vissute nella scuola. La zona montana, per le sue stesse caratteristiche, è la zona ideale della scuola unica pluriclasse. Questa scuola rappresenta il male minore tra il lasciare abbandonati gli alunni dei casolari sparsi, o il dar loro un'educazione in comune con altre classi. E' una dura necessità che troppo spesso diventa un pesante fardello per il maestro giovane costretto a insegnarvi. Il guaio aumenta quando si pensa alla molteplicità delle nozioni da impartire, se si pensa che in Trentino un maestro ha contemporaneamente anche otto classi. Ma scopo precipuo della scuola non è solo quello di formare gli alunni su determinate nozioni, ma di sviluppare in essi la loro personalità sviluppandone lo spirito di ricerca e di riflessione. La scuola pluriclasse esige quindi necessariamente lo sviluppo dell'attività spontanea del ragazzo, il maestro è solo la guida che appiana all'alunno la conquista del suo sapere. Se con due classi è facile suddividere le lezioni, alternando la lezione importante per ogni classe, il guaio diventa serio quando si hanno tre, quattro, cinque classi riunite. Qui è impossibile seguire il metodo informativo e si è costretti a seguire i dettami della scuola attiva che permettono di compiere una stessa lezione contemporaneamente a varie classi ognuna delle quali darà lo sviluppo che la maturità mentale dell'alunno può dare. Il lavoro dello scolaro tende così a divenire autonomo. Gli argomenti di studio sono scelti dal maestro che stimola, negli alunni, l'interesse, la curiosità, il desiderio d'azione. Da questo momento l'alunno, seguendo

il proprio impulso interiore, agisce da solo in modo del tutto indipendente e, via via, col lavoro che compie, manifesta il proprio grado di capacità intellettuale. Il maestro controlla il lavoro degli scolari, valuta la capacità dei singoli, rileva errori, manchevolezze, lacune e ne deduce la necessità di far compiere nuove osservazioni, nuove esperienze, nuove riflessioni, nuove ricerche. In questo modo l'alunno non è mai abbandonato a se stesso e il suo lavoro viene diretto anche nei momenti nei quali il maestro s'intrattiene con altre classi. La lezione si svolge compenetrando l'argomento mediante la collaborazione di tutta la scolaresca, alternando momenti di attività collettiva con momenti di attività individuale, sotto lo stimolo delle idee motrici suscitate tempestivamente dal maestro, che dirige consapevolmente il lavoro verso la meta prefissa. Dall'alternarsi del lavoro collettivo con l'individuale nascono le occupazioni autonome dello scolaro che consentono al maestro di far progredire lo studio dell'argomento scelto e la trattazione del programma anche senza il bisogno della sua costante ed assillante assistenza.

Il piano della lezione comprende: a) osservazione individuale dell'oggetto, b) disegno individuale dell'oggetto, c) relazione scritta sull'osservazione, d) discussione sulle osservazioni individuali, e) relazioni e disegni più dettagliati, f) osservazioni individuali più minute, g) ricerche individuali su libri, h) esperimenti che possono essere attuati, i) esercizi di riflessione, l) esercizi di calcolo, m) analogie relative all'argomento, n) analogie relative al procedimento. Il maestro deve saper adattare l'orario alle classi unite, integrando il lavoro individuale col collettivo anche se la materia non è la stessa. In una terza e in una seconda si faranno nozioni varie quando le classi superiori metteranno per iscritto le loro osservazioni. La coesistenza di più classi co-

stringe gli alunni ad avere un reciproco rispetto, tutelando i propri interessi. Segue un piano di schemi di lezione per le varie classi abbinate. Lo studio si conclude con osservazioni sull'orario scolastico e la sua compilazione che non ha un valore es-

senziale in quanto nei nuovi programmi non esiste un quadro orientativo. I vari tipi di orario presentati offrono lo spunto per la suddivisione del lavoro durante la giornata scolastica e sono validi come indicazione.

E. CODIGNOLA: «Le scuole nuove e i loro problemi»

E. CODIGNOLA: LE SCUOLE NUOVE E I LORO PROBLEMI. — La N. Italia, Firenze, 200.

E' una breve esposizione delle principali applicazioni didattiche attuate di recente nelle scuole europee ed americane. L'inglese Reddie fissa così il suo fine educativo: Il nostro scopo è di conseguire uno sviluppo armonico di tutte le facoltà umane. A questo fine la scuola deve essere un piccolo mondo reale, pratico. Lo uomo è intelligenza congiunta con corpo e si devono formare altresì la energia, la volontà, la forza fisica, l'abilità manuale, l'agilità. Il Demolins è il creatore de l'école des Roches. Il suo principio è: il fanciullo, fin dall'inizio, deve aver ben netta la impressione di vivere in piena libertà. L'osservazione e la ricerca personali sono preferite allo studio di tavolo. La scuola mira a formare lo spirito di società e di collaborazione attiva.

Il tedesco Lietz e la sua scuola voleva un'educazione basata su questo principio: una vita sana della grande natura di Dio. La natura si sviluppa spontaneamente con tutte le conseguenze di un controllo pressoché assente.

Il Kerschensteiner attuò la scuola del lavoro. Ecco i punti: Il segno fondamentale di ogni educazione è il positivo orientamento verso i beni della cultura che hanno un valore oggettivo. Il lavoro nel senso pedagogico deve perciò badare che le rappresentazioni dei fini dell'azione producano una reazione di natura obbiettiva, una reazione a un valore di verità, di moralità, di bellezza, di ordine e di coerenza spirituale. Preparazione e moralizzazione della formazione professionale unite al miglioramento etico dell'organismo so-

ziale sono il fondamento sul quale viene costruita la sua scuola del lavoro.

L'americano Dewey dice che il processo educativo non ha altro scopo che se stesso. Educazione è vita. Esso consiste in una continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. Educare significa procurare le condizioni che assicurano la crescita o l'adeguatezza alla vita, indipendentemente dall'età. Il fine dell'educazione consiste nel liberare l'individuo, nel porlo in grado di continuare la sua educazione. Ogni scopo educativo deve essere fondato nelle attività e nei bisogni intrinseci di quel dato individuo da educare. L'automatismo limita anziché ampliare l'orizzonte.

La vantata abilità diventa banale inettitudine. Ogni scopo educativo deve essere fondato sulle attività e nei bisogni intrinseci di quel dato individuo da educare. Disciplina significa potere di comando: essere padroni delle risorse utili per portare avanti l'azione intrapresa, malgrado le distrazioni, la confusione e le difficoltà. Il problema dell'istruzione consiste nel trovare un materiale che impegni la persona in attività specifiche che abbiano uno scopo importante o interessante per essa e consideri le cose come condizioni per il raggiungimento di quel fine. La scuola deve soprattutto sviluppare la capacità degli alunni a pensare. Insegnare a leggere senza insegnare a pensare e giudicare, a discernere e scegliere è un tranello, significa porre l'individuo in balia di potenze che sfuggono al suo controllo sostituire i vecchi padroni coi nuovi: radio, giornali, propagandisti politici.

Il Patri seguì il Dewey. Enunciò così la sua prassi educativa: il valore dello insegnamento e il grado della cultura è rivelato dalla condot-

ta, non dalle nozioni apprese. Condotta vuol dire: gusto, intelligenza, attività, scelta. Vuol dire vivere il proprio essere mettendolo in opera; avere il sapere come costitutivo della operante persona umana. Chi non è qualcuno nel suo mondo sociale, non ha imparato nulla. Si educa per il presente acquisto di una personalità attiva.

Washburne, americano già direttore dell'educazione presso il governo alleato in Italia, attuò i suoi principi nelle scuole di Winnetka. Usa un metodo scientifico, in cui psichiatra, psicologo, medico e consiglieri mettono in comune le loro scoperte. Sono molto usati i reattivi mentali e la libera iniziativa.

Il Dalton plan, attuato dalla Parkhurst, muove dal presupposto che gli alunni si devono muovere a scuola con la stessa libertà con cui si muovono a casa. Non tocca agli insegnanti di ammassare le informazioni nel cervello degli alunni come il carbone in un fornello, ma di guidare gli alunni nelle loro ricerche personali, rispondendo ai loro quesiti e aiutandoli a risolvere i loro dubbi con consigli e con l'indicazione delle letture da farsi nella biblioteca della scuola. Il periodo scolastico viene diviso in frazioni di programma; compresa la frazione di programma fissata l'alunno passa alla seguente mutando magari compagni di scuola: classe trimestre anno non esistono.

La Montessori iniziò il suo studio sui deficienti e applicò in seguito i suoi ritrovati agli alunni normali. Il problema pratico dell'educazione risiede nel porgere all'anima del bambino un ambiente privo di ostacoli. L'ambiente contiene i mezzi di sviluppo e ha tutto il compito esteriore di educare. La maestra non è che un *trait-d'union* tra il bambino e l'ambiente. L'attività di scelta e di esercizio è tutto e solo del bambino, che, avendo bisogno di mezzi esteriori per esercitarsi, deve essere iniziato a conoscerli e ad usarli ed a ciò si limita l'insegnamento della maestra. Essa non deve pretendere di ridurre il bimbo all'immobilità, ma aiutarlo a ordinare i suoi movimenti, organizzando il lavoro adatto alla piccola società in cui vive. La maestra deve pur insegnare i movimenti che intervengono ad ogni istante nella vita

pratica, come alzarsi e sedersi, prendere e posare oggetti. La Montessori dà un gran peso all'esercizio del silenzio. Il materiale è nel suo insieme, un istrumento sistematico di psicologia, che può paragonarsi ad una palestra ginnastica dello spirito; ove il bambino, esercitandosi spontaneamente, progredisce nello sviluppo e perciò anche nell'acquisto della cultura. I fanciulli usano i materiali indefinitamente secondo la domanda interiore di ciascuno: tuttavia la maestra osserva con gran cura le scelte e l'uso; ed interviene ogni qualvolta che vede il bambino scoraggiato e bisognoso di consiglio.

Il Decroly è noto per la scoperta dei centri di interesse e del metodo globale nella lettura. Coi primi ha tentato di concentrare razionalmente intorno a certe esigenze primordiali dell'umanità tutti gli altri aspetti dell'insegnamento. Per le classi elementari ha posto come centro d'interesse fondamentale in prima l'alimentazione, in seconda la difesa contro le intemperie alle quattro attività fondamentali dell'uomo primitivo. Il metodo globale è nato dall'osservazione dell'artificialità del vecchio metodo di scomposizione sillabica e letterale, muovendo invece dalla parola e dalla frase e giungendo solo tardi alla scomposizione sillabica e letterale.

La Montesca, creata dalla Franchetti, fu istituita come scuola rurale tipica basata sul metodo montessoriano e sul disegno spontaneo dal vero.

La Pizzigoni attuò con la Rinnovata una scuola elementare con un corso di 8 anni. Il programma governativo era subordinato alla precedenza assoluta della esperienza dell'alunno rispetto alla parola del maestro, attribuendo un'importanza fondamentale alla vita all'aperto, al giardinaggio, al gioco, ai mestieri, al lavoro di officina, alle escursioni, agli impianti e all'arredamento razionale.

Le sorelle Agazzi crearono un metodo nuovo nell'educazione infantile. Nei loro asili i bambini si abituano a operare da sé, con la consapevolezza dei loro atti e delle responsabilità che ne derivano. Questo scopo lo raggiungono stimolando i piccoli ad agire, a mettersi di fronte ai fatti ed ai fenomeni della loro vita a lavorare senza

sforzo, a giocare con fini determinati, a formare il loro giudizio attraverso la conoscenza individuale degli agenti materiali, a sentire la necessità della vita comune e a dar valore all'aiuto reciproco, ad affratellarsi. Fanno da soli tutto quello che possono, si migliorano con l'emulazione, si perfezionano con il reciproco incitamento. Attendono personalmente ai lavori del giardino, alla cucina, ai bagni; il lavoro non riesce a stancarli, perchè lo alternano con la musica, col canto, con la conoscenza delle cose nuove. Da queste scuole esula ogni traccia di metodismo meccanico.

La scuola-città è stata attuata in Italia, a Firenze, nel 1945. Essa vuol essere una collettività, che si educa da sé all'autogoverno imparando l'esercizio della libertà col sottomettersi spontaneamente alla propria legge. Essa vuol essere una comunità di lavoro, un alveare di spiriti operosi ed alacri, in cui tutti partecipano a turno a tutti gli aspetti della vita collettiva, dalle mansioni più umili alle più alte. Gli alunni non sono mai passivi inoperosi, non aspirano a marinare la scuola e non invocano le vacanze. Il fine proposto è di promuovere globalmente l'esperienza degli

alunni, aiutandoli a risolvere i problemi che la vita della comunità, educativamente controllata, suscita continuamente in loro, aiutandoli cioè ad espandere, ad ampliare la loro persona, a prendere sempre più chiara consapevolezza delle relazioni che congiungono i vostri aspetti della vita fisica, sociale e morale, di cui essi sono parte integrante.

L'Istituto G. G. Rosseau di Ginevra, fondato dal Claparède e diretto dal Bovet è divenuto un centro attivissimo di attrazione e di diffusione delle idee di riforma. Aggregato in seguito all'Università di Ginevra è divenuto un centro di coordinazione degli esperimenti mondiali e un laboratorio attivissimo di indagini psicologiche e didattiche. E' il centro motore dell'educazione mondiale.

Il Ferrière fu l'animatore della scuola attiva e un coordinatore di energie. Divulgò con conferenze e con articoli su riviste e in libri.

Baden-Powell istituì i boy-scouts. Lo scoutismo è fondato sullo spirito di associazione spontanea dei ragazzi in gruppi omogenei, in vista di un fine comune da raggiungere. Ogni gruppo avrà il suo lavoro particolare.

ESPERIENZE DI MAESTRI ATTRAVERSO LE RELAZIONI

Pubblichiamo, di seguito, le relazioni delle maestre di Poffabro. Non crediamo che il paesello, accoccolato ai piedi del massiccio del Raut, sia conosciuto da tutti i Friulani. Certo, quanto vi fanno nella scuola queste due Maestre è conosciuto da troppo pochi.

La lettura delle relazioni farà bene e agli insegnanti dei paesi "abbandonati" ed agli insegnanti di Città.

Poffabro è isolato da tutti: vi muore la strada che giunge, attraverso il bivio di Frisanco, da Maniago. I bimbi sono quelli dei poveri. Ma vi si attua in pieno la scuola attiva e l'autogoverno e vi sono fatti i "musei didattici": eppure la scuola, lassù, non è certo la reggia: nè vi sono, per essa, aiuti: vi è solo, vivo, l'amore e, vivissima, la fede nella bontà.

Dopo le due relazioni pubblichiamo anche il saggio d'italiano per la licenza elementare, di Gilberto Tramontina, un alunno di lassù. Vorremmo pubblicare anche il disegno a colori: ma non possiamo per esigenze tipografiche. E questo sarebbe un "piccolo montanaro", che, secondo taluni, non dovrebbe essere capace di esprimere il proprio mondo interiore.

Non possiamo non dire qui, che con scuole cosiffatte è lecito e doveroso avere fede nella rinascita del nostro popolo.

Ma saremmo anche grati se qualcuno ci scrivesse qualcosa attorno a queste belle relazioni e a questo bel compito che è pieno di "anima".

SCUOLA DI POFFABRO

Classi IV e V miste

Insegnante: ROMAN ROS VINCENZA

Prima di parlare del metodo di insegnamento adottato nello svolgimento del programma, credo necessario tracciare, secondo il mio modo di vedere, la figura morale dell'educatore, figura che influisce sulle coscienze giovanette più della cultura vasta e più dell'accorta e intelligente tecnica educativa. L'educatore dev'essere « Maestro » nel più religioso senso della parola. Da ogni suo atto, da ogni sua parola, da ogni sua manifestazione, nella scuola e fuori, egli deve essere il vivo esempio della bontà e della virtù. Prenda, l'educatore, a suo maestro, la dolce figura di Gesù. E ami l'infanzia con lo stesso suo amore, la ami fino a fargli dimenticare i suoi dolori, le sue preoccupazioni, tutto il peso della sua u-

manità e, poichè ad esso manca il vincolo del sangue, ami l'infanzia con più tenere premure dei padri e delle madri e soprattutto con maggior consapevolezza e maggior condiscendenza dei suoi reali bisogni.

Subordinato al « Maestro » viene il metodo.

L'attenta lettura dei programmi ministeriali, mi ha confermato che i principi della libertà individuale, della spontaneità, dell'osservanza diretta, già da qualche anno tenuti in conto nella mia scuola, devono venir rispettati e incoraggiati. Ho, quindi, impostato il mio piano di lavoro, fin dove si poteva, su piccoli problemi di ricerca diretta, per risolvere i quali, i miei alunni s'impegnarono in gara e con vivo entusiasmo. Trassi gli argomenti dal-

l'ambiente. Mi circonda un meraviglioso libro che cambia le sue pagine frequentemente. Monti, valli, boschi e prati, acque ed animali, tutto ciò che esiste e che vive intorno agli occhi dei miei alunni, fu oggetto di studio.

Ad esempio nei primi giorni di scuola dell'anno testè chiusosi, essi si diedero al lavoro agricolo e alla pulizia accurata dell'aula e del cortile. Io feci loro questa domanda:

« Chi sarà quell'alunno che saprà raccogliere il maggior numero di animaletti e di piante mentre pulisce il cortile e raccoglie dal campo le patate? ».

E nelle loro scatole giunsero prigioniere le conchiglie, gli onischi, le scolopendre, i millepiedi, gli scarabei, le formiche e i lombrichi, le radici e fasci d'erba e bacche e semi: petacciola, erba poa, centinoda, malva, ecc.

Con grande gioia dei ragazzi, i campioni più belli, passarono nel museo.

Ma prima quante considerazioni d'ogni ordine e quanto studio, sopra questo meraviglioso mondo vegetale e animale! Io ero chiamata a prendere visione di quanto avveniva, o a dare il nome alle cose trovate o il benessere ai piccoli esploratori accesi d'entusiasmo. E tra i banchi, nella piccola aula, dopo il lavoro di ricerca, ecco le applicazioni per tutte le materie di insegnamento: dalla religione, alla lingua, all'aritmetica, al disegno, alle scienze (insegnamento unitario).

Seguendo questo metodo non ho trovato difficoltà degne di nota. Mi sono bensì accorta che, per usarlo, specie nel corso superiore com'era il mio, occorre avere il pensiero rivolto alla scuola ed ai ragazzi tutti i momenti liberi della giornata, occorre amare, studiare, sacrificare.

Non si può parlare di metodo di insegnamento, senza dire anche qualche cosa del governo scolastico.

Anche per questo il programma ministeriale e la vita sociale che si svolge intorno a noi, ci invitano a riflettere a lungo. È passata l'epoca dell'immobile rigidità tra i banchi, dell'aula silenziosa, dell'obbedienza cieca e passiva. Ma qui bisogna intendersi bene. Libertà non vuol dire licenza, e autogoverno non vuol dire anarchia. Ho fatto, quindi, sentire ai miei scolari che la libertà di muoversi, di parlare, di proporre e di contrapporre riescono belle e gradite soltanto se usate secondo certe leggi. Da qui la formazione del « codice scolastico » che, da tutti accettato come giusto, venne esposto nell'aula.

Dico subito che esso trovò i trasgressori, perchè tutto ciò che è umano è imperfetto. Ogni mancanza però, trovò una rispondenza di demerito che veniva calcolata con punti sul libretto personale dell'alunno e su quello della squadra. Le mie due classi erano divise in squadre. Ho osservato che c'era una certa morbosità fra gli alunni nel mettere a nudo una colpa. Ho fatto perciò stabilire anche il « codice di bontà » e della gentilezza per abituarli a rilevare i meriti, prima dei demeriti ed a premiare, prima di punire.

Ma come nella didattica l'arte del maestro è tutto, nell'autogoverno della classe, la figura morale del maestro è tutto.

L'insegnamento elementare si propone la preparazione alla vita dell'uomo e del cittadino. I miei programmi di studio recanti mese per mese i diversi problemi da svolgere, non fecero distinzione di classe, fatta eccezione per alcune parti dell'aritmetica. Classe quarta e classe quinta chiamate a collaborare intorno alle proposte senza limiti programmatici. Chi più poteva, più faceva, sempre a gara.

« Portare la classe ad uno stesso livello », una volta si diceva. Ora sappiamo che ciò torna a danno di alcuni e di nessun vantaggio agli altri, i quali progrediscono non per

la sosta dei primi, ma per la spinta che ricevono da essi e per le speciali cure che il maestro rivolge loro.

Sempre, quando è possibile, specie trattandosi di classi vicine, evitare le barriere fra gli scolari e quelle fra una materia e l'altra. La mia opera educativa, destinata quest'anno alle due ultime classi elementari, con orario diviso, si svolse secondo questo principi e non trovai difficoltà insuperabili.

L'insegnamento religioso si fece principalmente con la narrazione di episodi evangelici o della Storia V. e N. T. da cui poi, per confronti e analogie, portai gli alunni a pratiche considerazioni intorno alle leggi morali e civili.

E non trascurai le forme del culto esterno, sia con l'esempio, sia ancora col partecipare, con gli scolari, alle pratiche di pietà.

L'educazione morale e civile trovava nell'insegnamento religioso il suo più alto fattore. Ed io, valendomi di esso, e della Fede sinceramente sentita e professata, ho cercato di far vivere nelle coscienze dei fanciulli quei principi della morale cristiana che sono, in ultima analisi, quelli universalmente conosciuti ed apprezzati.

Con tutte le materie di studio s'insegna la lingua italiana. Ma lo insegnamento più diretto e più gradito agli alunni, è quello appreso attraverso gli esercizi del comporre, al quale, del resto, la scuola mira. Da qualche anno ho abolito i temi d'imposizione per far posto a quelli di elezione.

Fin dalle prime classi lascio gli alunni esprimere i loro pensieri come essi li vedono e li sentono e nella forma che loro piace. Ma siccome essi barcollano, chiedono a me l'aiuto. Io li raddrizzo ma non mi sostituisco mai ad essi.

Ed ecco le fresche paginette nelle quali fra l'infantile linguaggio, vibra l'anima giovanetta, con tutte le sue tendenze e i suoi innocenti peccati.

Unisco per visione l'ultimo numero del giornalino di classe: « Il Piccolo Montanaro ».

Ad esso unisco i fogli originali dei lavori, perchè si possa vedere come gli alunni scrivono di primo getto. Da tanto tempo ho abolito le brutte e belle copie. Il giornalino nacque col proposito di venire stampato con ciclostile per la diffusione nelle famiglie e nelle scuole. Ma purtroppo le spese superavano le nostre possibilità economiche e, per dare ai fanciulli un'idea della stampa, ci siamo limitati alla dattilografia.

Vi cooperarono le classi quarta e quinta del Capoluogo e, fra i due centri scolastici, vi fu quel senso di emulazione che torna sempre a vantaggio degli educandi.

Alla correttezza ortografica, giunsi coi copiati nelle prime classi, con copiati e dettati nelle altre classi, come ebbi a dimostrare nell'altra mia relazione: « Disciplina e didattica » del passato aprile.

Feci molte letture. Lasciai libertà di scegliersi i capitoli da leggerli in classe, tutto o in parte, sul proprio libro o su quelli della biblioteca. E per assicurarmi che il passo veniva letto a casa, e meditato, chiedevo prima il contenuto. Spontaneamente l'alunno mi domandava la spiegazione dei vocaboli o li cercava da solo sul vocabolario di classe appena entrava a scuola. Questa forma di lettura interessava tutti ed il campo di ricerca di racconti belli si allargava.

Vorrei dire anche della grammatica, di questo indispensabile mezzo per giungere al buon comporre, ma troppo mi dilungo. E' necessario liberare, però, questa parte della lingua italiana da quell'odore di muffa e di stantio che la rende odiosa agli scolari.

E' per ultimo, eccoci all'aritmetica e alla geometria cui sono naturalmente legati il lavoro e il disegno. L'aritmetica, specie nei primi tempi, è stata da me coltivata più di tutto oralmente. Da esempi

tratti dalla vita pratica, piccole spese, piccoli acquisti degli alunni, feci impostare da loro stessi i diversi problemi da cui le considerazioni di spesa, ricavo, guadagno, perdita, risparmio e previdenza, prezzi correnti, merci dell'ambiente, loro modo di misurarle, pesarle, valutarle. Da questi calcoli, nei quali era in gioco l'interesse familiare e individuale, li portai a far loro sentire la necessità di dover eseguire, con prontezza e precisione, le diverse operazioni aritmetiche, anche nei casi più difficili. Nelle piccole costruzioni di scatole, cartelle cassette, cornici, indumenti e arnesi vari, ecco il bisogno di rendersi familiari le misure di lunghezza, superfici volume, peso, den-

sità. Che utile la bilancia in classe con tutti i diversi pesi! I miei alunni di quarta fecero la conoscenza delle figure geometriche, osservando il campo della scuola, le aiuole, il cortile e tutte le cose che stavano loro intorno. La quinta costruì con legno, creta, cartone i principali solidi geometrici e imparò a rilevarne misure e volumi.

E poi tutti intorno a vasche, pozzi, tini, concimaie, muri, tronchi d'albero, mucchi di ghiaia e di fieno per calcoli e rilievi.

E il loro impegno per tale tipo di lavoro, fu talmente grande, da assorbire ogni altra attività fanciullesca e birichina.

Roman Ros Vincenza

ESAME DI LICENZA ELEMENTARE

Classe V

TRAMONTINI GILBERTO

COMPORRE

Ciò che vedo e ciò che sento dalla finestra della mia camera mentre l'aria si fa bruna.

Quando mi affaccio alla mia finestra vedo tantissime cose.

Vedo la vetta del Monte Raut senza un filo d'erba.

Sento il canterellare di un ruscello nascosto in un fitto boschetto di nocciuoli.

Sento il cinguettio delle rondini che pare non si stanchino mai.

Godo molti profumi, sento un lieve venticello che mi sfiora lentamente le mani.

Sento il grosso parlottare degli uomini sulla piazza.

Vedo la gente con i loro arnesi sulle spalle che ritornano dal lavoro.

Sento i canti degli uccelli notturni che mi mettono addosso un po' di paura. Allora rabbrivisco e mi metto a letto.

Vedo molte case sperdute per le montagne.

Sento i bambini che chiamano le loro mamme perchè la sera si cala ed hanno paura.

Vedo molti uccelli (bociàs) che rompono l'aria col loro volare.

SCUOLA DI POFFABRO

Classi I, II, III miste

Insegnante: ALMA MAZZOLI PELLEGRINI

Da qualche anno, e precisamente dopo la lettura di vari pedagogisti moderni, quali G. Gabrielli e M. Mazza, adottò il metodo propugna-

to da questi ultimi, e che si compendia nel rispetto all'individualità del fanciullo e nel favorirne lo spirito di iniziativa. Da ciò, lavoro

libero e individualizzazione dell'insegnamento.

Le vecchie lezioni collettive lasciano, pertanto, il posto alle innumerevoli lezioni individuali; il centro dell'azione educativa si sposta dal maestro allo scolaro, il quale, fattosi collaboratore nella ricerca e conquista del sapere chiede, continuamente chiede e continuamente il maestro deve spiegare, indicare, approvare, incoraggiare e anche, ma senza parere, orientare e guidare.

Aboliti la staticità, il silenzio: l'aula trasformata in arnia operosa e ronzante, cambiata la disposizione dei banchi, in modo che la intera scolaresca si veda in faccia, i migliori lavori esposti alle pareti, gli alunni possono liberamente muoversi conferire con i compagni, confrontare i lavori, aiutarsi reciprocamente.

Il tema obbligato ha lasciato il posto alla composizione spontanea: ogni scolaro, dalla I^a alla III^a esprime ciò che gli urge nell'anima: ne balza fuori la vita vera, reale, vissuta, coi suoi insegnamenti, gli avvertimenti, le esperienze.

Col lavoro libero si assiste in certi soggetti, anche di intelligenza sveglia, ad un ripetersi, a volte prolungato, dello stesso lavoro (un titolo, una frase, una descrizione). Tutto ad un tratto, da quel ripetersi che pare persin cocciuto, esce un'ortografia sicura, un periodo snello anche in alunni ereditariamente scorretti. Par d'assistere ad un miracolo.

Lo spirito d'emulazione è tenuto vivo dalla divisione della scolaresca in due gruppi che esplicano le prime forme di autogoverno.

Le leggi della scuola sono state redatte dagli alunni stessi via via che se ne presentavano le occasioni. La loro infrazione, giudicata dai compagni, comporta una pena che si riflette nel punteggio, investendo con ciò l'intero gruppo del reo. Maggiore è il disappunto provocato nei compagni danneggiati,

maggiore è lo stimolo nel danneggiatore a correggersi. Da ciò una conoscenza più esatta dei propri doveri verso la collettività.

Mi si rivelò difficile l'inizio dell'anno scolastico, con le tre prime classi unite (mai avute per l'innanzi) per l'impossibilità di attendere contemporaneamente a tutte, mentre la prima esigeva per sé sola la continua assistenza della maestra. Difficoltà che si eliminò da sé, non appena i piccini, impadronitisi dell'alfabeto, poterono perdersi nella felicità di lavorare come i grandi.

Altre difficoltà nell'applicazione dei programmi non ne ho incontrate, grazie al particolare amore alla scuola di alunni e genitori, e per la collaborazione di questi ultimi all'opera educativa, collaborazione che non consiste già nell'assistere i propri figli nello studio (impossibilitati a ciò dai faticosi lavori che ne assorbono tutto il tempo), ma nell'apprezzare l'opera della maestra e nell'assecondarne ogni altra richiesta riguardo alla disciplina, alla pulizia, alla frequenza, che è massima sempre, con qualunque tempo, distanza, orario.

Lo svolgimento dei programmi è avvenuto in un'aura di festa dovuto, oltre che alla divisione dell'intera scolaresca in due gruppi, per cui tutti gli alunni vanno a gara nel far più e meglio, principalmente al fatto che gli alunni, lavorando secondo la propria inclinazione, lo fanno con la gioia e l'entusiasmo di un gioco.

E non si creda che il ragazzo incline all'aritmetica si applichi sempre e solo a calcoli scritti, e quello che ha attitudine per la lingua, preferisca soltanto gli esercizi linguistici. No, lo spirito d'imitazione dei fanciulli li porta naturalmente a seguire l'opera dei compagni più intelligenti, fattivi, versatili, cosicchè le varie discipline vengono alternate e i programmi risultano organicamente svolti.

E' inoltre compito della maestra

orientarli verso particolari attività onde colmare eventuali lacune.

L'arricchimento e le numerose visite al nostro Museo di Storia naturale (formato lo scorso anno), le innumerevoli cartine geografiche, il ritaglio di regioni, la loro ricomposizione, han fatto sì che numerose nozioni scientifiche siano state spontaneamente acquisite dai fanciulli.

Per quel che concerne l'educazione morale poi, in primo piano sempre, ed oggi più che mai, dirò che l'accordo con la collega e lo stesso modo di interpretare i moderni criteri pedagogici, fan sì che le cinque classi procedano affratellate dallo stesso indirizzo educativo.

L'orario delle lezioni è compilato, ma, da quanto detto sopra, è facile comprendere che esso non è rigidamente osservato.

Ferma restando la lettura quotidiana e la composizione scritta ogni lunedì e venerdì mattina appena entrati, il fanciullo è libero di scegliere l'occupazione preferita. E come lavora! Il fanciullo da noi giudicato poltrone, perchè si accinge di mala voglia e sbadigliando ad un lavoro imposto da noi, lasciato libero di seguire le proprie inclinazioni, si rivela un lavoratore infaticabile. Presenta pagine e pagine di operazioni, equivalenze, disegni, spronato a ciò anche dall'avidità del punteggio e conseguente premio mensile.

Aggiungo che nelle scuole pluriclassi, favorire l'iniziativa del fanciullo risponde anche alla necessità che ha la maestra di dedicarsi a qualche particolare occupazione: curare la prima classe, ascoltare la lettura, correggere, ecc. In proposito, aggiungo anche che gli alunni abituati come sono all'aiuto reciproco, amano correggersi i compiti a vicenda ed è, per essi, compito gradito, tutti i giorni leggere le paginette dei piccini di prima, ricche di fresche, ingenue ed impensate osservazioni ed aiutarli

nella correzione degli errori: una maiuscola, una doppia, un accento.

Lettura individuale: ognuno legge la pagina preferita, tanto nel proprio libro che in quello della bibliotechina. Per la I^a classe, il cui libro è, giustamente, breve e presto letto, ho scritto ed elementarmente illustrato, su cartoncini bianchi o colorati, favole, brevi fiabe anche locali, piccole vivaci poesie, delle quali pure i grandi si son rivelati golosi.

Non assegno mai, se non richiesta, un tema obbligato. Ogni alunno, dalla I^a in su (l'ho già accennato) spontaneamente racconta, descrive i frutti delle proprie osservazioni ed esperienze, e non c'è gioco entusiasmante, scorreria, pericolo corso, monelleria commessa, nascita di vitellini, caprettini, pulcini che non facciano sorgere il prepotente bisogno di narrarli in iscritto e a voce.

Non a caso l'orario assegna la composizione scritta all'indomani della vacanza: nelle giornate libere maggiori sono le occasioni che offrono lo spunto per un racconto interessante che piaccia alla maestra ed ai compagni.

Son liberi tuttavia anche negli altri giorni e precisamente durante il lavoro libero, di dedicarsi alla composizione.

E' molto in uso, anche nella II^a classe, il dialogo scritto fra compagni.

Per concludere, dunque, fra le varie innovazioni introdotte nella mia scuola in questi ultimi anni, dò il primo posto al lavoro libero.

Esso, che favorisce l'esplicarsi della personalità del fanciullo, dà a tutti, anche ai tardi, un senso di consapevolezza e dignità ch'era finora solo retaggio degli intelligenti.

Per esso non esistono più i primi della classe, nè gli ultimi, perchè, seguendo le proprie attitudini, ognuno lavora con maggior impegno, riuscendo anche a primeggiare in qualche sua attività.

LIBRI E RIVISTE PER LA SCUOLA

Indicazioni, commenti, recensioni

LA BIBLIOTECA DEL MAESTRO

Adolfo Ferrière e la scuola attiva

Adolfo Ferrière è sulla breccia educativa fin dal 1899 quando fondò l'Ufficio internazionale delle scuole nuove. Da allora la sua attività per le scuole del popolo fu tutto un susseguirsi di ricerche, di esplorazioni, di peregrinazioni nel mondo alla scoperta di scuole impostate su metodi nuovi. Fu più volte in Italia e riunì le sue impressioni sulle nostre scuole nel volume «L'alba della scuola serena in Italia». Fu legato da sincera amicizia a Lombardo Radice. Il suo pensiero educativo, divulgato soprattutto con la sua rivista «Pour l'ère nouvelle», è sintetizzato nel volume «La Scuola Attiva».

In questo volume espone i criteri che lo hanno guidato nella creazione della scuola attiva. Il punto di partenza è questo «L'attività spontanea, personale, produttiva: questo è l'ideale della scuola attiva, ideale che, del resto, non è affatto nuovo; è quello del Montaigne, del Locke, del Rousseau. Il Pestalozzi, il Fichte, il Fröebel ne fecero il centro del loro sistema educativo. In sostanza è quello di tutti i pedagogisti intuitivi e geniali del passato, quello dei grandi precursori. Attraverso la psicologia sperimentale sappiamo che il fanciullo cresce come una pianta, secondo delle leggi che gli sono proprie, che non possiede se non quello che ha assimilato con un lavoro personale di digestione. L'educazione è l'arte di far passare l'incoscienza nel cosciente. Questa è una delle conquiste più recenti della psicologia del fanciullo. Psicologia e biologia vengono ad operare strettamente con la pedagogia».

La scuola attiva è quella in cui la spontaneità è rispettata, quella in

cui il fanciullo liberamente crea, esprimendo se stesso. Vuole tener unita la scuola alla vita e per questo fissa i seguenti quattro punti: a) constatazione della esistenza di uno slancio vitale dello spirito nell'uomo e manifestazioni del suo dinamismo; b) legge del progresso; c) legge biogenetica; d) tipi psicologici. Trae lo spunto dallo slancio vitale del Gregson e lo sviluppa come idea e come fine. Lo stimolo esterno agisce sull'individuo dapprima nella zona affettiva, determinando piacere o dolore; poi nella zona intellettuale, promuovendo la ricerca delle cause del piacere o del dolore per trovare i mezzi opportuni ad aumentare il piacere o a diminuire od estinguere la causa della sofferenza; infine come se questo stimolo facesse appello a quella zona attiva in cui tutte quelle energie sparse nella massa vivente sono coordinate e lanciate alla conquista delle fonti di gioia o alla distruzione od allontanamento della causa del dolore. Un altro aspetto dello slancio vitale dello spirito è l'interesse, che è la pietra angolare della scuola attiva. Lo sforzo che prende impulso dall'interesse è uno sforzo spontaneo. Non appena la libera elezione del fanciullo cada non sul sapere, ma sul potere, non su di una assimilazione, ma su di una costruzione delle sue mani o del suo spirito, lo sforzo creatore o l'espressione creatrice del fanciullo (perché attraverso questo libero sforzo egli si esprime), esteriorizza quello che si è venuto elaborando in lui, egli incarna un'idea spontanea in una realtà che è al di fuori di lui, egli fa partecipare la sua vita individuale all'esistenza universale. La creazione

del fanciullo è il frutto di un'ispirazione spontanea che si colorisce di un elemento affettivo e che mira al raggiungimento di un fine, che è l'elemento intellettuale della creazione. Questa si esprime con un'attività dello spirito e del corpo, qualunque sia la preparazione con cui essi rispettivamente agiscono. Questa espressione risultante è relativamente nuova, il che la distingue dalla imitazione pura e semplice.

La legge del progresso vuol compendiare due elementi complementari: la divisione del lavoro che si stabilisce tra le varie attività, siano esse di percezione, di discriminazione o di azione; quel potere di unificazione sempre crescente che riunisce in un sol fascio tutte le forze dell'organismo altrimenti divergenti. L'intelligenza percorre le vie della ragione che differenziandosi suddivide o, come si dice in logica, analizza gli elementi della realtà e si concentra sintetizzando le conoscenze, idee o leggi sempre più estensive e sempre meno comprensive.

Anche la volontà diviene sempre più concentrata, approfondisce cioè se stessa e diviene sempre più forte acquistando tono. La legge biologica si fonda su un parallelismo tra l'età umana in senso storico e l'età attuale del fanciullo: cioè a un determinato periodo storico corrisponde un determinato periodo della vita infantile. Così il fanciullo durante i primi sei anni ripercorre gli stadi del cacciatore e del pastore primitivi, dai sei ai dodici passa per quelli dell'agricoltore e dell'artigiano. Il bambino si lega ai suoi famigliari con un attaccamento subcosciente che è per lui condizione di vita. Il fanciullo scopre la natura nella sua varietà, fonte ricchissima d'impressioni. Dunque nell'evoluzione degli interessi spontanei si va dagli uomini alla natura, alle cose.

I tipi psicologici fondamentali sono quattro: sensitivo, che domina nella prima infanzia; sentimentale, che predomina nella seconda infanzia; intuitivo, che domina nell'età puberale; razionale che domina nella giovinezza. Da questi tipi teorici che indicano la caratteristica di una determinata età del periodo evolutivo, derivano i tipi reali con le loro gradazioni di intensità e quantità. Nella

prima età si ha la prevalenza della sensibilità tattile fino a due anni, muscolare fino a quattro anni, imitativa fino a sei anni. Nella seconda infanzia prevale l'imitazione sensitiva fino agli otto anni, pura fino ai dieci, intuitiva fino ai dodici. Nella adolescenza predomina l'intuizione imitativa fino ai 14 anni, pura fino ai 16, razionale fino ai 18. Nella giovinezza predomina la riflessione come ragione intuitiva fino ai 20 anni, come ragione pura fino ai 22, come ragione che ridà all'intuizione, al sentimento e alla sensazione il loro posto. I tipi intermedi sono: il sensitivo-sentimentale in cui la ragione precede l'intuizione, il sensitivo-sentimentale tende verso professioni che mirano al guadagno; il sentimentale sensitivo ha prima l'intuizione seguita dalla ragione; quarta, l'intuitivo-sentimentale ha in terza posizione la ragione e in quarta la sensitività; l'intuitivo-razionale ha in terza posizione il sentimento e in quarta la sensitività; il razionale intuitivo ha terza la sensitività e quarto il sentimento. La diversità dei tipi è data dalla predominanza di una qualità.

Fondamenti basilari della Scuola attiva sono dunque lo slancio vitale del fanciullo e la sua attività spontanea; la meta è l'infinito accrescimento di questa energia spirituale. L'educazione prende le mosse dal fanciullo vivo. Occorre partire dalle attività manuali e costruttive dei fanciulli, da quelle intellettuali dei loro interessi, dalle preferenze, dalle loro tendenze dominanti; bisogna prendere le mosse dalle loro manifestazioni morali e sociali quali si presentano nella vita libera e naturale di ogni giorno, secondo le circostanze, compresi gli avvenimenti previsti o imprevisi che sopravvengono. Educare significa rispettare la natura dell'educando per condurla a mete più alte. L'adulto è accanto al fanciullo per sostenere la buona volontà del fanciullo in nome dei valori spirituali: amore, ragione, verità, bene. I lavori manuali portano vantaggi in tre campi: del progresso corporeo, psicologico, morale e sociale se praticati bene.

I lavori manuali soddisfano il bisogno di muovere i suoi muscoli, di servirsene e di renderli così più forti e più agili. I muscoli, come l'intelli-

genza, hanno l'unico scopo di adattarsi alle forze che non riescono a dominare e di piegare le altre a proprio vantaggio. I lavori manuali fanno acquistare al fanciullo delle conoscenze di ordine fisico, cognizioni elementari di ordine industriale; sviluppano l'osservazione, il suo potere di associazione mentale, la sua immaginazione, la riflessione. I lavori manuali favoriscono la coordinazione delle attività, mettendo in esercizio tutti i sensi, tutte le funzioni tanto del corpo quanto dello spirito. Educano alla sincerità, potenziano l'emulazione, la coscienza di sé e delle sue possibilità, la stima per il lavoratore l'altruismo e la formazione del carattere. Il fanciullo comincia col giocare e coll'imitare, a un certo momento nasce in lui il desiderio di produrre oggetti utili, allora lasciamolo libero di soddisfare volta a volta i desideri legittimi della sua età. Lasciamo che cerchi, provi, s'industri, alle prese con difficoltà che gli si presentino, ch'egli impari attraverso la sua esperienza tutto quello che l'esperienza può insegnargli. L'operaio che abbia della cultura, non della cultura scolastica che è puramente verbale, ma della cultura materiata di osservazione, frutto di sapienti comparazioni e deduzioni, riesce nel suo speciale lavoro meglio di quello che si sia strettamente specializzato. Nel lavoro non deve regnare il capriccio, anche se manca la spinta utilitaria. L'allunno deve sentire la soggezione riconoscendo nel suo maestro, che rappresenta ai suoi occhi le leggi invariabili della natura alle quali deve assolutamente sottomettersi, la ragione e la bontà personificata; deve egualmente sentire la sua libertà; perchè ogni arbitrio va tenuto lontano dalle norme che gli vengono imposte, così ch'egli ottemperi solo alle leggi della natura e non ai capricci, ai pregiudizi, alle grettezze di quelli che lo dirigono. Il mezzo per instaurare una disciplina non consiste nel ragionare col fanciullo della nozione di dignità umana, ma nell'immedesimarli del sentimento di questa dignità coll'esempio di quelli che lo circondano e con le abitudini di tutta la sua vita. La scuola rispettosa della spontaneità del fanciullo non impone dall'esterno una morale costituita di formule che non potreb-

be lasciare impressioni se non alla superficie. Battendo il ferro si diventa fabbri; allo stesso modo, avendo una volta sentito la responsabilità dell'ordine sociale scolastico, manifestatosi con l'aiuto ai più piccoli e con le leggi del gioco, s'impara a saper più tardi porre in giusta luce i problemi d'ordine politico del proprio paese. Sicura di questi principi la scuola attiva non fa un corso di morale ex cathedra, ma si sforza di creare un ambiente sociale adatto a favorire le esperienze dirette dei suoi alunni. Nulla più del lavorare in comune, in cooperazione, nulla più di vegliare in comune sul buon andamento di un piccolo organismo sociale, è favorevole allo sviluppo del senso sociale, senza cui ogni morale manca di base. Facciamo sì che gli alunni prendano in mano le redini dell'ordine pubblico, condizione di ogni cooperazione sociale reale, e vedremo subito accettar di buon grado i mezzi necessari per salvaguardarlo. Organizzando l'autonomia degli scolari, la scuola attiva libera l'adulto dalle faticose mansioni disciplinari, così che il maestro da sovrano assoluto diventa semplice rappresentante del potere esecutivo. La vera morale è una conquista di sé; non è un insieme di precetti imposti dall'esterno, ma è una fioritura che sorge dall'intimo per appalesarsi di fuori. Liberare il maestro, liberare l'allunno, liberare lo stato sono le tre benemeritenze del sistema d'autonomia scolastica. Non siamo noi a educare i fanciulli, ma essi stessi si educano; il nostro primo ufficio è quello di creare l'ambiente dal quale possano attingere la forza di progredire, ed il secondo sta nell'orientarli. La scuola deve andare verso la vita osservando il mondo della natura e il mondo degli uomini per raccogliervi dei documenti, che in un secondo tempo verranno classificati e racchiusi in buste speciali, su cui sia stampata l'indicazione della materia a cui vanno riferiti. Questi documenti vengono elaborati e formano l'oggetto della lezione scelta in comune su un determinato soggetto. Così, di giorno in giorno, si sviluppa un programma che è strettamente legato alla vita e che è contemporaneamente gradito agli alunni perchè se lo sono liberamente scelto. I documenti ricevono la

loro rifinitura e si condensano in una pagina da aggiungersi alle altre del quaderno della vita. La scuola attiva se accetta un programma e lo svolge non può subire un orario delle lezioni. L'interesse è l'indice più evidente, che permetta all'educatore di spingere lo sguardo nelle insondabili profondità dell'anima del suo alunno. Il fanciullo volge con maggior frequenza il suo interesse agli animali, poi agli altri fanciulli e infine all'uomo. Il programma della scuola attiva prenderà le mosse dai bisogni primordiali dell'essere umano. A titolo di saggio si riproducono i programmi relativi alle scienze, concepiti secondo il metodo della scuola attiva. *La prateria*: fiori: bocca di leone, ranuncolo, salvia di prato; animali: talpa, topo campagnolo, corvo, fringuello, ape. *Il campo*: il grano, la patata, il pisello; animali: la lepre, l'allodola, la vipera, il maggiolino. *Il vigneto*: la vita animale nel vigneto, lo storno, la lumaca. *La passeggiata pubblica*: piante: ippocastano, tiglio, platano; animali: il passero. *La foresta*: flora: la quercia, gli anemoni, le fragole, la belladonna, i funghi; fauna: la volpe, il picchio, il gufo, la formica rossa. *La montagna*: pascoli; alberi: abete, rododendro, genziana; animali: camoscio, aquila; le acque, i torrenti, i ghiacciai. *Animali d'acqua*: trote, gamberi, salmone, luccio, aringa, balena. *La palude*: la canna, il salice; animali: la cicogna, la rana, la libellula. *Pietre, rocce, terre*: calcari, granito, sabbia e vetro, calce, ardesia, argilla, mattoni. *I metalli*: ferro, piombo, stagno, rame, argento,

oro. La descrizione precede sempre la classificazione. Il programma riflette così la vita e trae da essa sempre lo spunto per la lezione. L'alunno è spinto a un lavoro di ricerca che sviluppa il suo senso d'osservazione e dà una base organica alla sua formamentis. La scuola attiva, che ha trovato in Rousseau e in Pestalozzi i suoi più luminosi precursori, ha esteso nelle scuole di tutto il mondo i suoi principii, che subirono modifiche e adattamenti, combattendo sempre la verbosità e il formalismo, portando una luce vivificante nell'anima infantile con lo studio psicologico, liberando le energie invano costrette in un ambiente chiuso che mirava a empirare il cervello di nozioni e trascurando la formazione di una mente completa con lo sviluppo armonico di tutte le facoltà intellettuali.

La scuola attiva si trova a combattere l'antica scuola rigida, che impone i suoi metodi a tutti gli alunni indistintamente; la scuola dove l'alunno impara meccanicamente; la scuola dove esercita una coercizione sui propri allievi e li educa unilateralmente; la scuola burocratica della disciplina senz'anima, della autorità puramente esteriore; la scuola sottoposta a imposizioni esterne che vincolino l'autonomo sviluppo dell'azione educativa. Deve sorgere la scuola che sa insegnare a servirsi di quella leva che, in tutti i tempi, ha elevato il mondo al di sopra di se stesso: il lavoro.

A. FERRIERE: LA SCUOLA ATTIVA. Marzocco editore. Firenze, pp. 316. L. 450.